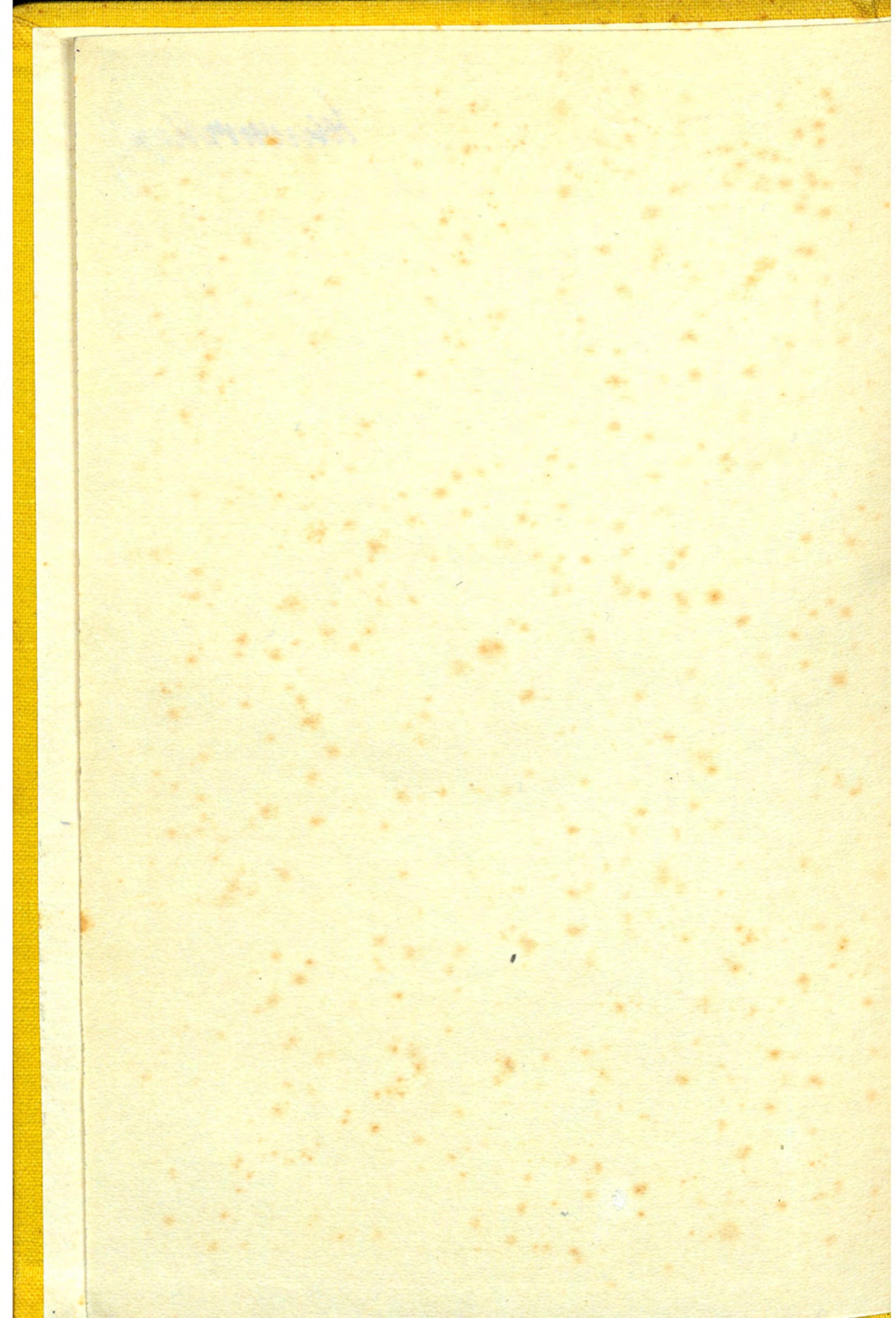
Erziehung und Weltanschauung

Eine Kritik der psychologischen Erziehungs-Ideologie

von Dr. Otto Rank

Schwarzkopf



Otto Rank / Erziehung und Weltanschauung

ERZIEHUNG UND WELTANSCHAUUNG

Eine Kritik der psychologischen Erziehungs-Ideologie

von

DR. OTTO RANK



1933

Verlag von Ernst Reinhardt in München



Münchner Buchgewerbehaus M. Müller & Sohn, München

Inhaltsübersicht

I. Erziehung und Heilung

Psychologen meinen, der Charakter eines Mannes stamme von seiner Mutter; er bilde sich vom zweiten Lebensjahre an und sei mit vier, fünf Jahren gefestigt . . . Diese Geschöpfe haben von Kindheit an eine bestimmte Art, ihr Glück zu suchen, die sich später den sich wandelnden Verhältnissen anpaßt, aber immer die nämliche bleibt. ***Stendhal.***

Diese vor mehr als hundert Jahren niedergeschriebenen Worte *Henry Beyles*[1] beginnen — wie er übrigens in bezug auf seine Schriften voraussagte — erst heute Allgemeingut der Psychologen und Heilerzieher zu werden. Ich weiß nicht, auf welche „Psychologen" — außer seiner eigenen Erfahrung — *Stendhal* sich dabei beruft, obwohl er wahrscheinlich von den Anschauungen *Montaignes* und *Rousseaus* über die dem Kinde angeborenen Temperamente und Anlagen beeinflußt gewesen ist. Aber in dieser strengen Fassung, wie sie heute wieder von der Psychoanalyse vertreten wird, fand ich diese Ansicht doch nirgends sonst vertreten; und wenn sie auch vor hundert Jahren bei dem Biographen *Stendhal* als eine erstaunliche Feststellung angesehen werden muß, so bildet sie heute meiner Ansicht nach doch nur eine faule Ausrede für den modernen Psychologen, der das Individuum und seine Entwicklung mehr mechanistisch als

[1] *Stendhal:* „Gedanken, Meinungen und Geschichten." Ausgewählt und übersetzt von Arthur *Schurig* (Leipzig, Insel-Verlag). Der Ausspruch findet sich in den Napoleon-Fragmenten, begonnen 1816, geschrieben 1818—1821, weitergeführt 1837 (siehe S. 466 der zit. Ausgabe).

menschlich versteht. Hatte *Stendhal* mit seinem Hinweis auf die unbekannten „Psychologen“ die Verantwortung für die Begründung dieser Anschauung beiseite geschoben, so ist es der modernen Psychologie hauptsächlich darum zu tun gewesen, diese Auffassung naturwissenschaftlich zu erweisen. Eine solche Begründung schließt aber nicht nur die psychologische Feststellung ein, daß und wie das Kind den Kern seines Charakters in den ersten Lebensjahren formt und bildet, sondern auch die heilbildnerische Hoffnung, mittels dieser Erkenntnis andere, bessere Charaktere zu erziehen.

Diese Fragestellung führt uns aber sogleich in das Kernproblem aller Erziehung: bessere Charaktere heranzubilden! Es fragt sich nur, besser für wen: für das Individuum oder für die Gemeinschaft und weiterhin für welche Art von Gemeinschaft? Denn Erziehung ist ein Gemeinschaftsproblem oder, besser gesagt, als solche gar kein Problem, sondern ein *Gemeinschaftsprodukt,* das erst wieder durch das Individuum und am Individuum zum Problem wird. Entkleiden wir die *Stendhalsche* Diagnose von *Napoleons* Charakterbildung ihrer allgemeinen Fassung, so eröffnet sich uns das dahinter liegende erzieherische Problem, ob es wünschenswerter wäre, andere, bessere Menschen als Napoleon zu schaffen, vorausgesetzt, daß wir könnten. Wir erkennen aber auch sogleich die Unzulänglichkeit, um nicht zu sagen Unsinnigkeit einer solchen Fragestellung, die der Psychologe *Stendhal* vermeidet, weil er als biographischer Geschichtsschreiber und nicht als Erzieher spricht. Denn verfügten wir selbst über das pädagogische Rezept, einen Napoleon heranzubilden, so würden wir ihm heutigentags damit keinen Gefallen erweisen, da wir keine Verwendung für ihn hätten; bestände anderseits ein Bedürfnis nach einem Napoleon, so würden wir sein Entstehen durch rein pädagogische Maßnahmen kaum verhindern können. Vermutlich sind im Zeitalter der Französischen Revolution mehrere „geborene“ Napoleone herumgelaufen, von denen einer oder der andere es zum wirklichen gebracht hätte.

Und wahrscheinlich hätte auch dieser andere seinen Charakter von der Mutter empfangen. Aber es ist nicht nur entscheidend, in welcher Art das Individuum sein Glück sucht, sondern auch ob und wie er es *findet*. Nur zu häufig sucht der Mann das Glück — das er bei der Mutter gefunden oder gewünscht hatte —, findet aber auf diesem Wege nur den Erfolg, der ihn jedoch nicht glücklich macht. Denn Glück und Erfolg gehen in den seltensten Fällen zusammen und stellen sich am ehesten noch ungesucht ein; aber Erfolg oder Mißerfolg in dieser Richtung bestimmen dann die weitere Entwicklung des mitgebrachten Charakters in ebenso entscheidender Weise, wie die Mutter die Art des Suchens bestimmen mag. Endlich ist ja der *Mutterkomplex*, den übrigens auch die Psychoanalyse bei *Napoleon* aufzuzeigen für nötig befunden hat[2], durchaus nicht für *Napoleon* charakteristisch, sondern ebensosehr z. B. für *Stendhal* selbst[3], ohne daß er ein Napoleon geworden wäre. So gewinnt es an Wahrscheinlichkeit, daß der Psychologe, auf den Stendhal sich beruft, er selbst ist, zur Zeit, als er seine eigene Psychologie in *Napoleon* studierte, und der Mann, von dem er spricht, der frühere *Stendhal* vor dieser Erkenntnis.

Mit anderen Worten, wir haben zwei Stendhale vor uns, ebenso wie es zwei Napoleone gibt, nämlich den einen, bevor er Napoleon wurde, und den andern, nachdem er Napoleon geworden war. Das heißt aber, das Individuum hat — zumindest — *zwei Charaktere*, von denen man den einen als von der Mutter geformt und gebildet bezeichnen kann, während der andere die daraus selbstgeschaffene Eigenart ist. Vielleicht ist manchmal auch diese selbstgeschaffene Persönlichkeit nur eine Verwirklichung dessen, was die Mutter (oder andere Personen) aus uns machen wollte, obwohl sie oft genug auch gänzlich ver-

---

[2] *Jekels:* Der Wendepunkt im Leben Napoleons I. (Imago III. 1914).

[3] „Ich war immer in meine Mutter verliebt. Ich wollte meine Mutter immer küssen . . . sie starb, als ich kaum sieben Jahre alt war . . . So habe ich vor 45 Jahren das verloren, was ich am meisten auf Erden geliebt habe.“ (*Stendhal* in seiner Autobiographie.)

schieden davon, nicht nur entgegengesetzt, ausfällt. In jedem Falle ist aber dieser zweite Charakter, der das Geschöpf erst zum Individuum macht, etwas Selbstgeschaffenes; gewiß aus gegebenen Elementen in Vergangenheit und Gegenwart, d. h. aus dem ursprünglichen Selbst und den Zeit- und Milieueinflüssen, aber doch geschaffen vom eigenen Ich, manchmal im Einklang mit dem ersten Charakter, manchmal im Widerspruch dazu, meist als ein Ausgleich zwischen beiden.

Wir haben aber nicht nur diese beiden Charaktere im Individuum zu unterscheiden, die oft genug das ganze Leben lang in Widerstreit miteinander sind, sondern auch von Anfang an gleichsam *zwei Mütter,* welche die frühe Charakterbildung bestimmen. Die eine wäre die physische Mutter, die das Kind empfängt, austrägt, gebiert, säugt und pflegt; die andere wäre die psychische Mutter, d. h. ihre Persönlichkeit, ihr eigener Charakter, der bestimmt, inwieweit sie alle diese notwendigen Funktionen der körperlichen Pflege innerhalb des von der Natur gegebenen Rahmens ausführt und inwieweit sie individuell davon abweicht. *Stendhal* hatte diesen individuellen Charaktertypus im Auge, den der Mann gewissermaßen von der Mutter übernimmt, während die modernen Psychologen der Analytikerschule die andere, unmittelbar auf das Triebleben wirkende physische Mutter und ihren Einfluß auf die kindliche Charakterbildung betonten. Sie kamen bei dieser naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise notwendig zu ganz allgemein menschlichen Faktoren der Charakterbildung, die durch die Hilflosigkeit des Kindes und das bloße Vorhandensein der Mutter gegeben waren (wie Ödipuskomplex, Entwöhnungskonflikt, Reinlichkeitserziehung, Geburtstrauma). Aber diese Einflüsse scheinen ebenso regelmäßig wie unvermeidlich zu sein, da wir die körperliche Grundlage unseres Daseins ja doch nicht verleugnen können. Auf diesen frühen Einfluß der Mutter kann die Erziehung noch nicht einwirken, ist er doch notwendigerweise das erste Instrument derselben. Ebenso liegt aber auch die letzte selbstbewußte Charakter-

bildung des Erwachsenen jenseits des Erziehungseinflusses, da sie nur dem der Erziehung bereits längere Zeit entwachsenen Individuum möglich ist. Wo und wie äußert sich also der Einfluß der Erziehung, was sind ihre Ziele und Grenzen?

Aus dem Gesagten folgt zunächst, daß der Erziehungseinfluß *zwischen* den beiden wesentlichen charakterbildenden Faktoren liegt: der die Umwelt repräsentierenden Mutter, die den Grundstein zur Erziehung legt, und dem individuellen Selbst, der Persönlichkeit als dem Endergebnis der ganzen Entwicklung. Wir unterscheiden daher zweckmäßig die *Triebanlage* und den daraus folgenden *Triebcharakter,* hauptsächlich unter dem frühen Einfluß der Mutter; ferner die *Milieuanlage* und den daraus folgenden *sozialen Charakter* unter dem Einfluß anderer Familienmitglieder und hauptsächlich der Schule; endlich den unter dem Einfluß des *Erlebens* daraus geschaffenen *Persönlichkeitscharakter*. Die Erziehung kann die Triebanlage nicht ändern, wohl aber in ihrer Entwicklung oder Hemmung beeinflussen, und zwar auf zweierlei Weise: durch *das Was* und *das Wie* des Dargebotenen, d. h. aber *inhaltlich* sowohl als auch *dynamisch.* Im Grunde ist die Erziehung eigentlich bis heute noch, und das seit den primitivsten Zeiten, auf das Was eingestellt, d. h. dem kindlichen Denken, Fühlen, Handeln bestimmte Inhalte zu geben, die der jeweiligen Ideologie der Gemeinschaft entsprechen, ohne sich viel Gedanken über das Wie zu machen, ja sogar jedes Mittel zur Erreichung dieses Zweckes für gestattet zu halten.

In primitiven Verbänden ist das Was und Wie zu einer unlöslichen Einheit verschmolzen, wie es z. B. im Mythus und Ritus der Knabenweihe zum Ausdruck kommt. Die Bildung des Primitiven gliedert sich aber auch verhältnismäßig einfach in zwei Abschnitte, die durch die bewußte Erziehungszeremonie mehr getrennt als verbunden werden: Bis zur Reifezeit ist das Kind bei der Mutter, mit den Weibern, dann folgt die auf eine kurze Zeitspanne zusammengedrängte „Erziehung“ zum Erwachsenen, die

im Grunde nichts als Ein- und Unterordnung in die Stammesideologie bezweckt und auch erreicht. Daß diese Ablösung des Kindes von der Mutter (im Wiedergeburts-Zeremonieli der Knabenweihe) erst im Zeitpunkt der *Geschlechtsreife* erfolgt, hängt mit der ganzen Lebensauffassung der Primitiven eng zusammen, ihrer sozialen und religiösen Ideologie, die im Seelenglauben wurzelt. Wir werden auf dieses Thema im Verlaufe unserer Untersuchung noch zurückkommen, da es uns hier zunächst nur darum zu tun ist, die zwei Phasen der Erziehung und die beiden entsprechenden Seiten der Charakterbildung an dem verhältnismäßig einfachen Beispiel der Naturvölker deutlich zu machen. Die erste Phase der Triebhaftigkeit und *Trieberziehung* fällt der Mutter zu und erfolgt ursprünglich auf dem Wege der Nachahmung, die heute von der Psychoanalyse als „Liebesidentifizierung“ beschrieben wird; die zweite Phase der *Triebidealisierung* fällt der Gemeinschaft zu und erfolgt auf dem Wege der Unterweisung durch Belehrung, beziehungsweise Gewaltanwendung mittels des Mechanismus, den die Psychoanalyse „Sublimierung“ genannt hat. Auf späterer Stufe der Sozialentwicklung bildet die Familie — mit Vater und Geschwistern — das verbindende und vermittelnde Glied zwischen diesen beiden in der primitiven Gemeinschaft scharf getrennten und rasch wechselnden Phasen der Erziehung. Damit hängt ein anderer wichtiger Unterschied zusammen, der uns später noch beschäftigen wird: In der primitiven Gemeinschaft gehört das Kind der Mutter, eine ganz allgemeine Auffassung, die nur im sogenannten Mutterrecht sozusagen offiziellen Ausdruck gefunden hat, aber überall der Weltanschauung des Primitiven zugrunde liegt; unsere Familienorganisation machte den Vater zunächst zum Miteigentümer und dann zum ausschließlichen Besitzer des Kindes, was mit dem römischen Vaterrecht zur Grundlage unserer kapitalistischen Gesellschaftsordnung wurde. In jedem Falle ist es aber die Gemeinschaft, die das Kind früher oder später in größerem oder geringe-

rem Ausmaß als ein gleichgestelltes Glied des Ganzen für sich beansprucht.

Die eigentliche *Erziehungsideologie* geht also von der Gemeinschaft aus, mit dem ausgesprochenen Zweck, das Kind zu einem vollwertigen Glied derselben zu machen. Dies ist das Ziel der Erziehung von den primitiven Stammesverbänden bis in unsere hochentwickelten Staatsgebilde geblieben. Die soziale Gemeinschaft gibt das jeweils zu erstrebende Ideal an, auch gewisse überlieferte Mittel, die sich zu seiner Erreichung bewährt haben, die aber in jedem Falle dem Zweck untergeordnet bleiben, der sie heiligt. Wenn sich Schwierigkeiten ergaben, so wurde unter der Voraussetzung, daß die Schuld am Kinde und nicht an Erziehungsinhalt oder -Methode liege, Gewalt angewendet, aus der sich dann der erzieherische Strafbegriff entwickelte. Gehäufte Schwierigkeiten in der Erziehung vieler — nicht bloß vereinzelter — Individuen zeigen jedoch an, daß die Gesamtideologie der Gemeinschaft erschüttert ist, und können daher nicht durch Veränderung der Erziehungs*methoden,* die im Grunde nur eine Verschärfung der Mittel sein kann, verbessert werden. Die veränderte Ideologie, die sich nur in länger dauernden Krisen entwickeln kann, schafft sich dann die ihr angemessenen Erziehungsmethoden, während das Experimentieren mit den Methoden, um die alte Ideologie zu retten, nur zur Verschärfung, vielleicht auch zur Beschleunigung der Krise beiträgt.

Die große, krisenhafte Wendung in der Ideologie Europas, die dann auch der neuen Welt ihre neue Ideologie lieh, war zugleich die Geburt der *modernen Pädagogik*. Ich meine die Französische Revolution mit ihrem letzten Ausläufer in der amerikanischen Demokratie, die im Grunde durch *Rousseaus* Weltbild und Bildungsideal vorbereitet und bestimmt wurde. Aber erst als *Rousseaus* erzieherische Idee von der Gleichheit oder Gleichgeborenheit aller Menschen sich im französischen Bürgertum gewaltsam verwirklicht hatte, erstand die moderne Pädagogik mit dem Ziel, solche gleiche und gleichgestellte Bürger zu

schaffen, deren soziale Organisation die primitive Männergemeinschaft auf anderer Stufe wiederherzustellen sucht. Uns interessiert hier lediglich die erzieherische Seite dieser Bewegung, nicht ihre geschichtliche und soziale, die nur zum Inhalt der neuen Ideologie beitrug, nicht aber den Antrieb dazu schuf. Dieser ging von einem Individuum, einer starken Persönlichkeit, aus, die sich der hergebrachten Ideologie widersetzte und sich ihr erfolgreich widersetzen konnte, weil sie eben schon stark erschüttert war. Aus persönlichen Erlebnissen und Leiden, die den Psychologen und Pathographen interessieren mögen, aber für unser Thema belanglos sind, schuf *Rousseau das Ideal der Gleichheit,* dessen pädagogische Bedeutung ebenso groß ist wie die soziale. Seine Idee, daß alle Menschen gleich frei geboren seien, gab der modernen Pädagogik die wissenschaftliche Voraussetzung, die in jedem Erziehungssystem eingeschlossen ist: daß nämlich auch die psychischen Anlagen aller Menschen die gleichen wären und man daher aus jedem Individuum einen Vertreter jeder beliebigen Ideologie machen könne. Dies ist wohl bis zu einem gewissen Grade richtig, wie die großen „Bildungssysteme der Kulturvölker" zeigen, die Ernst *Krieck* in meisterhafter Weise behandelt hat (Leipzig 1927). Anderseits darf man aber den Untergang dieser großen Kulturen nicht übersehen, dessen Ursache in einer Veränderung der Ideologie liegt, die von einzelnen Individuen mit scheinbar stärkerer Ungleichheit der Anlage und Entwicklung ausgeht. Was aber die Freiheit betrifft, so hat Rousseau aus vermutlich persönlichen Motiven nicht sehen können, daß jeder Mensch auch gleich unfrei, d. h. autoritätsbedürftig, geboren wird und selbst aus der Freiheit sich einen Kerker schaffen kann, wie denn auch Rousseau selbst seine geistige und moralische Unabhängigkeit mit der Hörigkeit zu einer Frau erkaufen mußte[4].

War zuerst das Kind schuld und wurde bestraft, wenn

[4] Es ist wahrscheinlich kein Zufall, daß nicht nur der Befreier des Kindes *(Rousseau),* sondern auch der geistige Befreier der Frau *(Bachofen)* deutliche Züge des „Mutterkomplexes" verraten.

es die Erziehung nicht annehmen wollte, so gab die Rousseauische Gleichheitsidee in der Weise den Anstoß zur modernen Pädagogik, daß nunmehr die Methoden falsch sein mußten, wenn sie auf diesem unbeschriebenen Blatt der kindlichen Seele nicht die gewünschte Ideologie einzuprägen vermochten. So folgte auf die Zwangsphase der Erziehung die eine Verbesserung der Mittel anstrebende Pädagogik, ohne aber das Hauptmittel der Gewalt- und Strafanwendung aufzugeben, das in Haus und Schule weiterverwendet wurde und bis in die neueste Phase der Erziehung, die psychologische, hineinragt. Auch diese letzte Phase, in der wir uns eben befinden, hat ihre ideologischen Vorläufer in *Nietzsches* neuem Ideal vom Übermenschen (im Gegensatz zu Rousseaus Gleichmenschen) und in *Freuds* psychologischem Zurückgehen auf den Triebmenschen, der dieser Idealisierung widerstrebt. Sie hat aber auch ihre geschichtlichen und sozialen Entsprechungen im Weltkrieg, der im Grunde einer europäischen Gesamtrevolution gleichkommt, wie seine politischen und sozialen Folgen zeigen. Wie in der Französischen Revolution wurden auch hier wieder die Träger und Stützen der alten Ideologie gewaltsam beseitigt, bevor die soziale Neugestaltung den Inhalt der neuen Ideologie abgeben konnte, für die Schlagwort und wissenschaftliche Begründung (ebenso wie für die Französische Revolution) bereits vorher gegeben waren.

Unsere gegenwärtige *psychologische Erziehungsphase* ist nun im Gegensatz zu den früheren dadurch gekennzeichnet, daß nicht so sehr der Zögling oder die Methoden für den Mißerfolg verantwortlich gemacht werden als die Erzieher selbst. Dieser scheinbare Schritt zur Selbsterkenntnis entspricht aber einem stillschweigenden Zugeständnis, daß mit der Ideologie selbst etwas nicht in Ordnung ist, deren Träger ja die „Erzieher" sind, gleichgültig, ob es sich nun um die eigentlichen Eltern oder berufsmäßige Pädagogen handelt. Der fachliche Charakter dieser neuen psychologischen Bewegung hat es aber mit sich gebracht, daß heute von den berufsmäßig an der

Erziehung beteiligten Wissenschaftlern die Hauptschuld auf die Eltern geschoben wird, die durch ihren unsystematischen Einfluß in der Vorschulperiode und ihr unverständiges, oft widerspenstiges Verhalten der Schule gegenüber die Erziehungsarbeit des Lehrers eher hemmen und erschweren als fördern sollen. Dieser offene Vorwurf, daß die Erziehung der Kinder eigentlich bei den Eltern beginnen müßte, schließt aber stillschweigend diejenigen, die eine solche Forderung erheben, davon aus.

Hier setzt nun die *Psychoanalyse* als vorläufig letzte Erziehungs-Ideologie ein, indem sie die Verantwortung schließlich auf den Erzieher selbst abwälzt, der entweder faktisch dem Elternstande angehört, zumindest aber in seiner pädagogischen Eigenschaft psychologisch einem Stellvertreter der Eltern entspricht. Die Psychoanalyse fordert vom Erzieher mit allem Nachdruck, daß er selbst erst erzogen werde, was zwar in dieser allgemeinen Form seit jeher Grundlage und Mittel der pädagogischen Überlieferung abgegeben hatte; sie fordert von ihm aber nicht nur, daß er zum Erzieher erzogen werde, was seit der wissenschaftlichen Pädagogik als unerläßlich gilt, sondern sie fordert von jedem einzelnen, daß er zum *Beruf der Elternschaft* erzogen werde. Damit greift sie aber über den engeren Rahmen der gesellschaftlichen Erziehung hinaus und in die erste mütterliche oder familiale Charakterbildung ein, die bisher ein der Pädagogik entzogenes Gebiet bildete, in dem außer den elterlichen Individualitäten nur die Kollektivmächte der Religion mit ihrem Moral- und Sittenkodex herrschten. Indem die Psychoanalyse so im wesentlichen auf die Trieberziehung zurückgreift, stellt sie aber zugleich Inhalt und Methode der herrschenden Erziehungs-Ideologie in Frage oder, besser gesagt, formuliert die durch *Nietzsche* festgestellte und durch den Weltkrieg herbeigeführte Erschütterung der alten Ideologie in psychologischer Sprache.

Soweit dies in einem wissenschaftlichen Lehrgebäude möglich ist, bedeutet die analytische Psychologie einen

folgerichtigen Vorstoß und Abschluß im Sinne der Diagnostik einer erkrankten Ideologie, deren Symptome übrigens schon *Nietzsche* in klassischer Weise beschrieben und auf ihre Herkunft untersucht hatte. Wenn nun aber aus der Psychoanalyse — wohl nicht durch ihren Schöpfer selbst, aber kraft der ihr innewohnenden Werbefähigkeit — positive Erziehungsaufgaben und Methoden abgeleitet wurden, so erscheint mir das nicht nur verfrüht, sondern überhaupt fragwürdig, weil zur Gestaltung einer neuen Ideologie noch so gute Einsichten nicht genügen ohne die vorherige oder gleichzeitige Gestaltung des Menschentypus, der als Vorbild des Erziehungsideals unerläßlich ist. Nun hat sich aber weder der neue Menschentypus der europäischen Nachkriegszeit noch der im Entstehen begriffene Typus des neuweltlichen Amerikaners genügend scharf herausgebildet, um eine entsprechend straffe Ideologie für ein neues Erziehungsideal abzugeben, wenngleich die fortschreitende Amerikanisierung Europas und die Übernahme europäischer Erziehungsmethoden durch Amerika bereits auf einen Mischtypus aus beiden Kultursphären hindeuten. Vorläufig aber scheint das Erziehungsbild unserer krisenhaften Übergangsmenschheit, ganz im Einklang mit der eigenen Unsicherheit der Erzieher, im Fehlen einer einheitlichen Ideologie zu bestehen. Es ist offenkundig eine Zeit der *Erziehungsexperimente* im Großen, wie insbesondere die beiden Pole des gegenwärtigen Weltbildes, Amerika und Rußland, in revolutionärer, die Schulreformen der besiegten Staaten (besonders Österreich und Deutschland) in gemäßigter Form zeigen[5].

[5] Rußland mit seiner zielbewußt kommunistischen Ideologie braucht daher *keinerlei* neue Erziehungs*methoden* und gibt nur den alterprobten seinen neuen Inhalt, während Deutschland im Bestreben, die zerstörte Nationalideologie wieder aufzurichten, auch die Erziehungsmethoden reformieren muß, wenngleich es weniger experimentiert als das immer noch in Entwicklung begriffene Amerika. Siehe die beiden einführenden Arbeiten: „The New Education in the Soviet Republic" von *Albert Pinkevitch* (London 1930) und *Th. Alexander & B. Parker:* „The New Education in the German Republic" (London 1930).

Es scheint sich wieder einmal zu bestätigen, daß ihrer Ideologie verlustig gegangene Staatswesen auch nur ähnlich haltlose Lebewesen hervorzubringen vermögen, da sie ihren Bürgern nur verwirrte oder zerstörte Ideale übermitteln können. Ob aber irgendeine erkenntnismäßig abgeleitete Ideologie, wie die Psychoanalyse, überhaupt imstande ist, hier nachzuhelfen, ehe sich die Zustände politisch, wirtschaftlich und sozial genügend gefestigt haben, ist eine Frage, die man wohl verneinen muß, wenngleich man nur allzu gern bereit wäre, dies als Irrtum erwiesen zu sehen. Wichtiger ist aber für uns im Augenblick, wo man sich bemüht, die *Psychoanalyse* nicht nur als Symptom, sondern auch als Heilmittel anzusehen, der Frage näherzutreten, was sie denn an *positiven Erziehungswerten* zu bieten habe. Mit anderen Worten eine Untersuchung der *psychoanalytischen Ideologie* selbst auf ihre pädagogische Tragfähigkeit, abgesehen von der Möglichkeit einer praktischen Durchführbarkeit in der Gegenwart oder Zukunft. Zu einer solchen Untersuchung ist es aber nötig, über die rationalen Formulierungen des analytischen Erziehungsprogramms selbst hinauszugehen und zu der Ideologie vorzudringen, deren Ausdruck die Psychoanalyse selbst ist. Denn die drei Hilfsmittel, welche die Psychoanalyse der Pädagogik angeboten hat[6]: die Erziehung des Erziehers zum besseren Verständnis seiner selbst, dann zum besseren Verständnis des Kindes und schließlich im äußersten Falle die Behandlung des Kindes selbst zum besseren Verständnis seiner selbst, setzen alle bereits die Akzeptierung der psychoanalytischen Ideologie als einer erzieherisch wertvollen voraus.

Um diesen Anspruch zu prüfen, wird es sich empfehlen, zunächst zu untersuchen, wieso die Psychoanalyse dazu kam, ihn überhaupt zu erheben. Um Allbekanntes hier nur kurz zu wiederholen, sei daran erinnert, daß *Freud* aus der zu Heilzwecken unternommenen Analyse erwachsener Neurotiker den Eindruck gewann, als deuteten alle

---

[6] *Anna Freud:* „Einführung in die Technik der Kinderanalyse" (Wien 1927).

Symptome der Kranken auf einen Ursprung in der frühen Kindheit. Der Schluß lag daher nahe, durch eine verbesserte, zweckmäßigere Erziehung in der Kindheit, die zumindest gewisse grobe Fehler vermeiden konnte, eine Verhütung späterer Neurosen anzustreben. Diese Hoffnung scheint nicht nur durch die bisherige Erfahrung sehr gemindert, sondern schon reifere Überlegung zeigt, daß die Verhältnisse nicht so einfach liegen können. Nicht nur hat jeder in der Kindheit und im späteren Leben mit Schwierigkeiten psychischer Natur, mit Konflikten, zu kämpfen, sondern in ganz besonderem Maße gerade der Erfolgreiche. Genie und Irrsinn wohnen nahe beieinander, zumindest scheinen Überbegabung und Neurose untrennbar verbunden, wenngleich sie in verschiedenstem Mengungsverhältnis auftreten[7].

Man muß sich also fragen, ob man mit der Verhütung der Neurosen nicht auch die Entwicklung besonderer Begabungen verhütet, ja vielleicht sogar in gefährliche Nähe der Verhütung des besten Menschentums kommen kann. Diese Frage führt aber wieder zurück zum Problem der Erziehungsideologie, denn um sie beantworten zu können, müßte man sich erst über das Erziehungsziel vollkommen klar sein. Wir können es aber vorläufig nur einseitig und negativ bestimmen, solange uns der für eine neue Ideologie vorbildliche Menschentypus fehlt. Wir wissen also oder glauben mit Bestimmtheit angeben zu können, daß wir keine Neurosen wollen! Wer aber bestimmt die Reichweite der Neurose, zu deren Abgrenzung sich der medizinische Begriff der Krankheit sehr bald als unzulänglich erwiesen hatte? Und dann: wollen wir keine Neurosen des Kindesalters oder keine Neurosen der Erwachsenen, oder wollen wir keine Neurosen schlechthin? Scheinbar das; aber wer sagt uns, daß eine kindliche Neurose sich unbedingt in eine erwachsene Neurose fortsetzen müsse, oder ob nicht vielleicht eine in der Kindheit durchgemachte Neurose einen Schutz gegen spätere

[7] *Wilhelm Lange-Eichbaum:* „Genie — Irrsinn und Ruhm" (München 1928) und Weiteres darüber bei Erörterung der „Führerrolle".

seelische Erkrankung schaffen könne? Die Erfahrung spricht für beides, die Statistik eher für das zweite. Denn zweifelsohne gibt es eine Mehrheit angepaßter Durchschnittsmenschen gegenüber einer Minderheit ausgesprochen kranker Neurotiker, und beide Gruppen haben in der Kindheit die gleichen Erziehungsschwierigkeiten durchgemacht, die von den Eltern und Erziehern als Kinderfehler, von den Heilpädagogen als neurotische Symptome bezeichnet werden. Wo ist denn die Breite für die kindlichen Abweichungen von der Erziehungsnorm gegeben? Und wer verbürgt uns denn, daß ein braves Kind, das den Erziehern keine Schwierigkeiten machte, vor dem Verfall in spätere Neurose gefeit sei? Die Erfahrung gewiß nicht! Auch nicht die Überlegung, die einen eher mahnt, daß diese Bravheit auf Kosten einer zu weitgehenden Triebunterdrückung erreicht sein mag, die sich später im Leben rächen und zu neurotischer Hemmung führen kann.

Wir haben schon vor diesen Überlegungen angedeutet, daß uns die ganze therapeutische Einstellung zum Erziehungsproblem unzulänglich erscheint. Denn wenn man die Neurose des Erwachsenen durch eine richtige Erziehung in der Kindheit verhüten kann, so ist die nächste Frage, vor die man sich gestellt sieht, worin die richtige Erziehung des Kindes besteht. Die Antwort könnte dann nur lauten: in der Verhütung der kindlichen Neurose, und alles käme wieder darauf an, wie man den Begriff der Neurose faßte. Vielleicht sind aber die Neurosen selbst oder zumindest deren symptomatische Vorläufer im Kindesalter unvermeidliche Ergebnisse der Erziehung, d. h. Reaktionen der Individuums auf die notwendige Triebeinschränkung in der Kindheit. Das ist es gerade, was die Psychoanalyse behauptet, indem sie zugleich eine gründliche Änderung dieser Trieberziehung fordert. Aber dies ist von einsichtigen Psychoanalytikern selbst als gefährlich erkannt worden, da man damit Gefahr läuft, hinter dem Erziehungsminimum zurückzubleiben und nur die Anzahl der Verwahrlosten und Verbrecher anstatt die der

Neurotiker zu vermehren *(Aichhorn, Anna Freud).* Zwei Überlegungen führen von da weiter. Erstens, ob man nicht bei einer solchen Massenproduktion, wie sie das heutige Erziehungssystem anstrebt, mit einem gewissen Perzentsatz von Ausschuß rechnen muß. Diesem Gedanken wird man sich kaum verschließen können, ebensowenig wie der berechtigten Hoffnung, diesen Perzentsatz womöglich herabzusetzen. Auch wird man gewiß vorziehen, dies durch Verbesserung der Produktionsmethoden anstatt durch Herabsetzung der produzierten Durchschnittsqualität zu erreichen. Ob aber nicht der hohe Qualitätsanspruch, der jeder Erziehung innewohnt, auch eine verhältnismäßig hohe Fehlquote bedingt?

Die zweite Überlegung ist weitergreifend und wichtiger. Die eigentliche Erziehung im Sinne des jeweils herrschenden Typenideals ist eine Gemeinschaftsangelegenheit und als solche in primitiven Gruppen sowie in straffen Staatsorganisationen weit weniger problematisch als in bürgerlichen Demokratien, wo jeder den Marschallstab im Tornister trägt. Hat aber die Individualisierung des einzelnen, wie in den heutigen westlichen Kulturländern, ein gewisses Maß erreicht, ist also die Regel und nicht mehr die vereinzelte Ausnahme, dann wird Erziehung im bisherigen Sinne eines Massenideals und der Massenbeeinflussung überhaupt unmöglich, und es muß nach neuen Methoden gesucht werden, von denen die psychologische als eine ausgesprochen individuelle den Vorzug zu haben scheint. Ob beabsichtigt oder nicht, Tatsache ist, daß sich viele Kinder durch ihr Schlimmsein und Kranksein die individuelle Sonderbehandlung heute erzwingen, die ihnen die Erziehung nicht zugestehen kann, weil dies antipädagogisch wäre. Man braucht sich aber durchaus nicht klug zu dünken, wenn man das Kind dabei „durchschaut“ und sich von seiner Absicht nicht nur verstimmt zeigt, sondern es mit Gewalt oder List wieder in die Erziehungsdisziplin zurückzwingen will. Das Kind hat vielleicht auch recht, wenn es in seiner Art gegen die Vergewaltigung der Individualität durch eine noch im Sterben mächtige Ideologie

protestiert und dabei die Erwachsenen entlarvt, die selbst nicht mehr daran glauben, aber sie noch predigen müssen. Die grotesk erscheinende Idee *Rousseaus* von einem individuellen Erzieher für jeden einzelnen Zögling hat das hartnäckig seine Individualität behauptende schlimme Kind heute praktisch verwirklicht. Aber diese individuelle Erziehung muß nach einem ganz anderen Grundsatz erfolgen, den die Psychoanalyse gleichfalls formuliert hat, obwohl er seit langem bekannt und auch in jeder Kinderstube unwillkürlich geübt wurde: es ist das *Prinzip der Liebe,* das der ersten Erziehung durch die Mutter zugrunde liegt, ja diese und somit Erziehung überhaupt erst ermöglicht. Es ist entgegengesetzt dem *Prinzip des Zwanges,* welches die Gemeinschaftserziehung charakterisiert und das auf Uniformierung, selbst auf Kosten der Individualität, hinzielt. Man kann aber das Liebesprinzip nicht in die Gemeinschaftserziehung einführen, so wenig, wie man mit dem Gewaltprinzip in der ersten Phase der zarten Individualitätsentfaltung etwas ausrichtet. Denn Liebe respektiert, schützt, will Individualität, der Staat dagegen will keine und muß daher notwendig ein System (oder mehrere) der Zwangserziehung haben. Soviel ich weiß, gibt es nur ein Volk in der Geschichte, das die spätere Erziehung zum Gemeinschaftsideal mittels desselben Liebesprinzips bewirkte, das einer Fortsetzung der mütterlichen Individualitätsentfaltung im Kinde entspricht. Es sind dies die Griechen, die in der Jünglingsliebe die mütterliche Liebeserziehung auf der späteren Stufe der Reifebildung individuell fortgesetzt, aber auch den Eros dazu gebraucht haben[8].

Man muß sich also darüber im klaren sein, daß die von der Psychoanalyse nahegelegte Liebeserziehung ihrer Natur nach Individualerziehung ist und als solche jeder herrschenden Gemeinschaftsideologie entgegenarbeiten

---

[8] Daß pädagogische Reformbestrebungen der Gegenwart nur im gleichen Geiste unternommen werden konnten, hat *Hans Blüher* verstehen gelernt und gelehrt („Die humanistische Bildungsmacht" in „Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen").

muß. (Daher auch ihr Mißerfolg in dem radikalen, aber anti-individualistischen Rußland.) Im Griechentum war es möglich, diese beiden fundamentalen Gegensätze jeder Erziehung mittels des Liebesprinzips zu versöhnen, weil die individuelle Ideologie noch weitgehend mit der der Gemeinschaft zusammenfiel. Es konnte daher auch das Liebesprinzip in seiner unmittelbaren Wirkung pädagogisch nutzbar gemacht werden, indem der Zögling durch Identifizierung mit dem Lehrer sein eigenes Ideal verwirklichte. Dieses Erziehungssystem war also wohl auf dem individuellen Liebesprinzip aufgebaut, aber es beabsichtigte nicht die Schaffung von Individualitäten, vielmehr eines Typus, wenngleich von relativ hohem Durchschnitt. Paradoxerweise könnte man sagen, daß das *Gemeinschaftsideal* der Griechen die in die Kollektivideologie eingepaßte *Individualität* war, sozusagen die durch die Gesellschaft anerkannte Persönlichkeit, die wir heute als „Künstler" bezeichnen würden. Trotzdem scheint es, als wäre nicht der Künstlertypus, den das Griechentum so reichlich hervorgebracht hat, das bewußt angestrebte Ideal gewesen, sondern nur ein unerwartetes Nebenprodukt seines Erziehungssystems. Denn aus der hellenischen Überlieferung geht unzweideutig hervor, daß das griechische Ideal *der Weise* war, und es ist ja hinreichend bekannt, daß noch *Plato* den Dichter aus dem Idealstaat ausschließen wollte. Dieses griechische Weisheitsideal hat aber nichts mit unserer Auffassung von „Wissen ist Macht" zu tun — im Gegenteil scheinen die Griechen an ihrem unpraktischen Philosophieren zugrunde gegangen zu sein *(Krieck)* —, sondern ist Ausdruck ihrer schwer erkämpften rationalen Weltanschauung, daß Weisheit zugleich Tugend und Schönheit sei oder sie zumindest verleihen könne. Die Griechen haben, wie zuerst *Nietzsche* erkannte, das triebhaft Gefährliche ihrer Natur durch Vernunft und Harmonie überwunden, und dieser apollinische Sieg war ihre Weltanschauungsideologie und ihr Erziehungsideal. Die Kunst betrachteten sie als das notwendige Gegenstück dazu, als eine gestattete Form der

individualistischen Affektentladung und Triebbefriedigung, welche das Weisheits-Tugend-Ideal aufrechterhalten half.

Diese Idee, daß die Tugend — im weitesten Sinne des griechischen Begriffes — lehrbar sei, scheint trotz aller seitherigen Erfahrungen wieder zum Schlagwort der modernen psychologischen Erziehungslehre geworden zu sein. Allerdings hängt die Bestimmung des Tugendbegriffes wieder von der Gesamtideologie der Gemeinschaft ab; und während sie bei den Griechen eine gewisse geistige und körperliche Haltung bezeichnete, hat sie in unserer Weltanschauung einen deutlich moralischen Beigeschmack bekommen und damit einen mehr negativen Charakter, den der Abwesenheit von Untugend. Ähnlich ist auch das griechische Weisheitsideal bei uns zum Wissensideal geworden, das nicht mehr eine bestimmte Einstellung zum Leben, sondern die Anhäufung konkreten Lehrstoffes bedeutet, der zur praktisch-technischen Beherrschung der Außenwelt nötig geworden ist. In diesem Wissensstoff, den jeder bis zu einem gewissen Grade beherrschen muß, scheint heute einzig und allein das kollektive Gemeinschaftsideal Ausdruck zu finden, da die meisten anderen ideellen Gemeinschaftsziele dem fortschreitenden Individualismus zum Opfer gefallen sind. Daher der Mangel an einem einheitlich geschlossenen Gemeinschaftstyp, der als Erziehungsideal dienen könnte. Das Ideal der heutigen Erziehung ist aber nicht nur negativ, besteht, wie früher gesagt, im Fehlen einer Gemeinschaftsideologie, sondern ist geradezu antipädagogisch in dem Bestreben, Individualitäten zu züchten, die notwendigerweise im Gegensatz zu jedem kollektiven Typus stehen müssen und daher diesen, auch wo er noch besteht, immer mehr in den Hintergrund drängen.

Dieser Gesichtspunkt führt über das heutige therapeutische Erziehungsziel hinaus zum eigentlichen Problem der *Menschenerziehung*. Diese ist etwas anderes als Neurosenverhütung, auch etwas anderes als Typenverhütung, ist überhaupt nichts Negatives, sondern eine positive Ziel-

und Wertsetzung, die durch die Gemeinschaftsbildung und aus ihrer Ideologie heraus erfolgt. Dieses Ziel ist in aufsteigenden Kulturen mit der Notwendigkeit zu straffer, einheitlicher Idealbildung gegeben; ebenso ist aber auch die individuelle Anlage des Kindes ein gegebener Faktor, auf den die Erziehung einzuwirken hat, um das herrschende Gemeinschaftsideal zu erreichen. Zwischen beiden liegt die Erziehung, die ein Kompromiß herzustellen hat, das immer irgendwie unbefriedigend ausfallen muß, dafür aber auch in all den verschiedenen Ausgangsmöglichkeiten des Widerstreits eine Mannigfaltigkeit der Individuen hervorbringt, wie sie keine noch so sorgfältig auf Erhaltung oder Bildung der Individualität bedachte liebevolle Erziehung schaffen könnte. Mit anderen Worten, die Heranbildung und Herausbildung von Individualitäten ist genau so ein unkontrollierbares Zufallsprodukt[9] des Zusammenwirkens von Anlage und Milieu (Erziehung) wie der gelegentliche Ausgang in Neurose, und der Staat riskiert genau so Abweichungen von der Norm nach unten wie nach oben in dem erzieherischen Bestreben, möglichst viele Durchschnittswerte zu erzielen.

Diese Erkenntnis nützt uns aber im Augenblick nicht viel, da die Schwierigkeit derzeit im Mangel einer genügend einheitlichen Gemeinschaftsideologie liegt und die Individualerziehung scheinbar mehr zur Neurose disponiert als der Zwang einer starken Erziehungsideologie, der den einzelnen eher mit einer starken Individualentwicklung reagieren läßt. Die Individualitätsunterdrükkung durch ein starkes Gemeinschaftsideal mag wohl auch zur Neurosenbildung führen, aber die erzieherische Förderung der Individualitätsentwicklung scheint noch mehr Neurosen hervorzubringen und immer weniger starke Persönlichkeiten, die sich eher spontan am Widerstand gegen den Druck einer Kollektiverziehung als beabsichtigt bilden. Daraus folgt, daß das moderne Erziehungsideal nicht einfach im Ersatz des Gemeinschaftstypus

[9] Siehe *Wilhelm Ostwald:* „Große Männer. Studien zur Biologie des Genies." I. Bd. (Leipzig 1927).

durch die Individualitätsentwicklung liegen kann. Denn die Heranbildung von Individualitäten kann niemals Programm der Erziehung sein, deren Wesen und System auf die Heranbildung von Typen geht. Denn jede Individualerziehung wäre schon an sich antipädagogisch, sowie der Erzieher selbst im Grunde seines Wesens konservativ sein muß, wenn er das pädagogische Ziel einer einheitlichen Typenbildung erreichen will. Ein revolutionärer, individualistischer Erzieher ist ein Selbstwiderspruch, denn er könnte auf Grund seiner Erziehungsgrundsätze auch nur gleichgesinnte Zöglinge heranbilden, und dieser fortgesetzte Prozeß würde schon in wenigen Generationen den Untergang des gesamten Erziehungswesens herbeiführen. Denn nicht nur müßten sich solche Pädagogen sträuben, die Kinder in irgendeiner Weise zu beeinflussen, sondern auch die Schüler würden sich bald jedem Erziehungseinfluß widersetzen.

Trotzdem müssen die Erzieher, auch in einem solchen Übergangsstadium wie dem jetzigen, wenigstens versuchen, gewisse neue Ergebnisse der individuellen Heilpädagogik in das alte Erziehungsschema einzubauen. Dabei ergeben sich naturgemäß Schwierigkeiten, von denen wir zwei hier hervorheben wollen. Erstens geht die gegenwärtige Erziehungsreform von den Erziehern selbst aus, was nicht immer der Fall war, ja in gewissem Sinne eine Neuheit darstellt, die selbst schon als Symptom der Individualisierung gewertet werden muß. Manche moderne Pädagogen, die eine Befreiung des Kindes predigen, meinen allerdings sich selbst. Und obwohl sie einsichtig genug sind, zuzugeben, daß wir nicht wissen, was im Kinde vorgeht, und es daher von unserem erwachsenen Standpunkt nicht verstehen können, scheinen sie sich doch nicht zu fragen, woher sie denn so genau wissen, daß ihre reformatorischen Ideen dem Kinde angemessen sind und von ihm willkommener geheißen werden als die herrschenden Methoden. Die Erfahrung lehrt, daß die Kinder die für sie geschriebenen Bücher großer Dichter viel weniger lieben und verstehen als die mittelmäßigen

Machwerke von Geschichtenerzählern, die sich selbst auf einem kindlichen Niveau befinden, anstatt sich erst dazu herablassen zu müssen. Die alten Erziehungsmethoden, angefangen von der Knabenweihe der Primitiven bis zum Strafsystem der Pädagogen vor und nach *Rousseau,* waren zumindest dem kindlichen Niveau angemessen, was man von den psychologischen Deutungskünsten der modernen Kinderberatung gewiß nicht behaupten kann. Damit soll keineswegs einer Roheit in der Erziehung das Wort geredet werden, aber Einfachheit, ja sogar Primitivität braucht sich nicht notwendigerweise in rohen Formen zu äußern.

Der zweite Punkt betrifft den wesentlichen Inhalt dessen, was die moderne Psychologie der Pädagogik bieten kann oder wenigstens bisher geboten hat: nämlich das Liebesprinzip. Dieses führt aber nur zur Verstärkung der Identifizierung, eine Gefahr, die nicht einmal in der Psychoanalyse der Erwachsenen, als einer „Nacherziehung" *(Freud),* vermieden werden kann, geschweige denn beim Kind. In einer Erziehung alten Stils wäre die *bewußte* Anwendung dieses Prinzips möglicherweise von Nutzen, gewiß aber nicht von Schaden gewesen, wie es in unserem Zeitalter des Individualismus der Fall zu sein scheint. Die Schwierigkeit liegt darin, daß man zur Entfaltung der Individualität Liebe braucht, daß aber diese Liebe auch zur Liebesidentifizierung führt, die wieder der Individualitätsentwicklung entgegenarbeitet, weil sie die Gleichwerdung mit der geliebten Person anstrebt. Um dieses unerwünschte Nebenergebnis der erzieherischen Liebesbeeinflussung auszuschalten — oder zumindest einzuschränken —, hat man in der psychoanalytischen Heilpraxis zu einem Mittel gegriffen, das auch für die moderne Erziehung von großer Bedeutung geworden ist, und dessen pädagogischen Wert wir im folgenden Abschnitt erörtern wollen. Es ist dies neben der bewußten Benützung der Liebe als Erziehungsmittel die gleichzeitige Aufklärung des Zöglings über Anwendung und Wirkungsweise dieses Mittels selbst. In der analytischen Situation sprechen wir von

der Aufdeckung der Liebes-„Übertragung“ und der Aufklärung des Patienten über Wesen und Wirkung derselben; in der erzieherischen Situation hat die gleiche Schwierigkeit zur Forderung der sexuellen Aufklärung des Kindes geführt, das auf diese Weise nicht nur mittels Liebe erzogen, sondern zugleich auch naturwissenschaftlich über das Wesen der Liebe unterrichtet werden soll. Die Liebe wird so nicht nur zweckbewußt zum Mittel der Erziehung erhoben, sondern gleichzeitig auch zu einem Lehrgegenstand derselben gemacht. Das wesentliche *Mittel* der modernen individualistischen Erziehung besteht also in einer Ausgestaltung des alten *Liebesprinzips,* der wesentlich neue *Inhalt* der psychologischen Erziehung ist die *Sexualaufklärung.*

II. Sexualaufklärung und Sexualtrieb

> **Ich halte es für den bedeutsamsten Fortschritt in der Kindererziehung, daß der französische Staat an Stelle des Katechismus ein Elementarbuch eingeführt hat, welches dem Kinde die ersten Kenntnisse seiner staatsbürgerlichen Stellung und der ihm dereinst zufallenden ethischen Pflichten vermittelt. Aber dieser Elementarunterricht ist in arger Weise unvollständig, wenn er nicht das Gebiet des Geschlechtslebens mit umschließt.** ***Freud.***

Bei dem viel erörterten Thema der Sexualerziehung muß man zunächst zwei Seiten scharf trennen: die Erziehung der Sexualität oder des Sexualtriebes und die Erziehung durch Sexualität oder mittels Liebe. Wenngleich die beiden Seiten in Wirklichkeit untrennbar verbunden sind, scheint es mir doch nötig, sie zunächst gedanklich zu sondern und jede in bezug auf ihre eigene Bedeutung vor ihrer gegenseitigen Wechselwirkung zu betrachten. Schon die Erziehungssysteme der Naturvölker scheinen Sexualität und Erziehung irgendwie zusammenzubringen, indem sie die Erziehung des Knaben zum Manne in den Zeitpunkt der Geschlechtsreife verlegen. Ob es sich dabei nur um eine mit Gewalt (Drohung) erzwungene Sublimierung des Sexualtriebes handelt, wie die Psychoanalyse meint, oder um einen tieferen mystisch-symbolischen Akt, wollen wir hier unentschieden lassen. Offenkundig wird durch das Zeremoniell der Knabenweihe, wie bereits erwähnt, die zweite, erwachsene oder Reife-Phase des Individuums eingeleitet, die das Kind dem Einfluß der individuellen mütterlichen Erziehung entzieht und ihm dafür

die von den Vätern (nicht vom Vater) repräsentierte Gemeinschaftsideologie im wahren Sinne des Wortes „einbläut'. Ich möchte diesen Vorgang, der irgendwie noch allen unseren Erziehungssystemen zugrunde liegt, so formulieren, daß in einem gegebenen Zeitpunkt der individuellen Entwicklung die Erzieherrolle von einer Person (Mutter) auf die Gemeinschaft übertragen wird oder, noch deutlicher ausgedrückt, daß *an Stelle eines Menschen als Erziehungsvorbild eine gemeinsame Ideologie als Erziehungsideal tritt.* Man könnte auch sagen, daß an Stelle einer gefühlsmäßigen (Liebes-)Erziehung die intellektuelle (Zwangs-)Erziehung tritt, wüßte man nicht, in wie hohem Grade alle Kollektivideologien gefühlsmäßig getragen sein müssen, um als Erziehungsideale wirksam zu sein. Die primitiven Knaben-Einweihungszeremonien, deren affektive Stoßkraft so groß und deren intellektuelle Bedeutung so gering ist, zeigen dies noch ganz deutlich. Ja, es hat den Anschein, als sollten diese sonderbaren Bräuche geradezu unverständlich bleiben, um ihre affektive Wirkung desto sicherer auszuüben.

Ist nun auch zweifellos der intellektuelle Anteil an der Erziehung im Laufe der Zeiten immer größer geworden, so ist doch klar, daß keine Erziehung ohne starke Gefühlsbildung auskommen oder überhaupt wirksam sein kann. Hier liegt eine andere, jeder Erziehung innewohnende Schwierigkeit, die wir bei Besprechung der Gefühlsbildung näher betrachten wollen, die aber vielleicht jetzt schon ein erstes Licht auf die Bedeutung des Sexualproblems in der gegenwärtigen psychologischen Erziehungsideologie wirft. Mit der zunehmenden Intellektualisierung und Technisierung der Erziehung mußten neue, stärkere Gefühlskräfte zu ihrer Durchsetzung, aber auch zu ihrer Ausgleichung herangezogen werden, die die Psychoanalyse in ihrem Appell an den stärksten Faktor des Gefühlslebens, den Sexualtrieb, gefunden zu haben glaubt. Ob wir dies gutheißen oder nicht, es war vielleicht ein notwendiger Schritt zur Nutzbarmachung der letzten Gefühlsquellen, welche die Übersteigerung des

Vernunftideals unserer Erziehung noch gelassen hat. Es hat natürlich immer etwas Bedenkliches, die letzten Hilfskräfte ins Treffen zu werfen, vor allem weil nur wirkliche Verzweiflung zu einem solchen Schritt drängt, von dessen Erfolg dann Sein oder Nichtsein abhängt. Wir können also nur die Tatsache zur Kenntnis nehmen, daß dieser Schritt uns aufgedrängt wurde, und zu verstehen suchen, welche Vorteile und Nachteile er in sich schließen mag.

Vergleichen wir diese letzte Phase der psychologischen Sexualerziehung, in deren Anfang wir uns befinden, mit der frühesten uns bekannt gewordenen, der primitiven Knabenweihe, so fallen sogleich zwei wesentliche Unterschiede auf. Die Psychoanalyse verlegt den Beginn der Sexualerziehung aus der Pubertät in die Kindheit und macht den Einschnitt zwischen Familie und Gemeinschaft ungefähr dort, wo ihn schon vorher die allgemeine Schulpflicht gemacht hatte. Zweitens aber hebt die Psychoanalyse diese Sexualerziehung aus der reinen Gefühlssphäre auf das intellektuelle Niveau unserer sonstigen Lehrgegenstände, indem sie die Sexualität — wie erwähnt — nicht nur als Mittel der Erziehung, sondern auch — in Form der sexuellen Aufklärung — als Gegenstand derselben erklärt. Beides hat zur Voraussetzung oder je nachdem zur Folge eine frühere Reife, um nicht zu sagen Frühreife des Kindes, in gefühlsmäßiger sowohl wie in intellektueller Beziehung. Wieder mag man dies bedauern, aber man wird sich vielleicht damit abfinden, daß unsere Kinder früher zu reifen beginnen müssen, wenn sie eine größere Entwicklung bis zu unserem heutigen Kulturniveau durchzumachen haben. Da das Leben an dem einen Ende scheinbar noch nicht verlängert werden kann, muß es wohl früher begonnen werden, wenn mehr Stoff zu bewältigen ist. Soweit dies zutrifft, gilt es aber sicher nur für das Kind einer bestimmten, nämlich unserer gegenwärtigen westlichen Kulturperiode und hat kaum die allgemein-menschliche Bedeutung, welche die

Psychoanalyse begreiflicherweise allen ihren Befunden zusprechen möchte.

Es muß auch untersucht werden, inwieweit dies selbst für unsere heutigen Kinder zutrifft, mit anderen Worten, inwieweit die psychoanalytische Ideologie, die nun einmal besteht, objektive Erfassung und Beschreibung bestehender Verhältnisse ist und inwieweit sie einerseits Deutung derselben, anderseits Vorbereitung neuer Verhältnisse in sich schließt. Dies ist durchaus nicht abfällig gemeint und kann als Kritik nur von einem beschränkten Standpunkt aufgefaßt werden, der die ganze *Freud*sche Ideologie als lediglich objektive Schilderung und Erklärung von Tatsachen gelten lassen will. Wäre sie aber nur das, so wäre sie gar nichts; ihre Wirkung allein beweist, daß sie viel mehr als das ist, nämlich, was jede wirkungsvolle Ideologie immer war und ihrer Natur nach sein muß: genetische Erklärung bestehender Verhältnisse, zugleich psychologische Deutung derselben und verstehende Hinweisung auf ihre künftige Neugestaltung[1].

Mit Bezug auf das uns hier beschäftigende Problem der modernen Sexualerziehung würde das, einfach gesprochen, heißen: Ob und bis zu welchem Grade ist unser heutiges Kind bereits tatsächlich reif (oder frühreif) für die sexuelle Aufklärung? Wenn ja, was sind die Gründe dafür, und in welcher Weise soll sie erfolgen? Wenn nicht, dann handelt es sich um eine Deutung, die im Kinde ein anderes Problem mit unseren Augen betrachtet und daher zumindest etwas in bezug auf den Interpreten, d. h. uns selbst, aussagen muß. Beides wird wohl bis zu einem gewissen Grade zutreffen und die dritte Frage nahelegen, bis zu welchem Grade es sich dabei um die richtige Erkenntnis eines beginnenden Entwicklungsprozesses handelt, den die Psychoanalyse im Sinne ihrer naturwissenschaftlichen Ideologie gedeutet hat und

---

[1] *Eduard Spranger* findet dieselben Faktoren sogar in der weit objektiveren Geschichtswissenschaft wirksam und wertet sie philosophisch aus. („Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung", Leipzig 1929, 2. Aufl.)

der sich erst in der nächsten Zukunft in ihrem oder in einem anderen Sinne auswirken wird. Wir werden uns im folgenden hauptsächlich mit dem Thema der Deutung beschäftigen, weil es das weitaus interessanteste, wichtigste und auch für die psychoanalytische Ideologie charakteristische ist. Die Psychologie und insbesondere die Psychoanalyse ist eine vorwiegend interpretative Wissenschaft, und was das Erziehungsproblem im besonderen betrifft, so ist sie nur indirekt, durch die Analyse der erwachsenen Neurotiker, dazugekommen. Die wirkliche Kinderbeobachtung wurde schon mit der dort gewonnenen Ideologie unternommen und die Zukunftsaussichten ihrer universellen Anwendung scheinen nach der Reaktion der Erzieher und den bisherigen Erfahrungen vorläufig zu gering, um schon in Betracht gezogen zu werden.

Wie bekannt, ist die Psychoanalyse auf das Erziehungsproblem aufmerksam geworden, als sie bei der therapeutischen Beeinflussung Erwachsener deren Schwierigkeiten regelmäßig bis in die frühe Kindheit zurückverfolgen konnte. Diese Schwierigkeiten schienen beim Erwachsenen sexueller Natur zu sein, woraus *Freud* den Schluß zog, daß sie es wohl auch beim Kinde sein müßten. Diese Schlußfolgerung wurde schon vielfach mit dem Hinweis auf den wesentlichen Unterschied zwischen Kind und Erwachsenen angefochten und ist auch durch die wenigen, kaum überzeugenden psychoanalytischen Kinderbeobachtungen nicht erwiesen worden. Schwerere Bedenken als diese bloß methodischen Zweifel erheben sich aber, seit man erkannt hat, daß auch im Erwachsenen die Schwierigkeiten weder ausschließlich noch durchaus sexueller Natur sind, was durch vertieftere Untersuchungen einerseits, durch den Mißerfolg einer rein sexuellen Therapie anderseits nahegelegt wurde. Die Auffassung von der sexuellen Verursachung der Neurosen erwies sich also schon in bezug auf den Erwachsenen als eine Deutung, das heißt aber: es war nicht erst das kindliche Seelenleben im Sinne der erwachsenen Neurosentheorie ausgelegt worden, sondern

der erwachsene Neurotiker war bereits im Sinne einer materialistischen Ideologie interpretiert worden, die alle Schwierigkeiten biologisch zu erklären und mittels praktischer Maßnahmen therapeutisch zu beeinflussen suchte. Ja, die ganze Auffassung von der Zurückführbarkeit der Schwierigkeiten des Erwachsenen auf Erziehungsfehler oder Erziehungseinflüsse konnte nur auf dem Boden einer naturwissenschaftlichen Psychologie entstehen, die das Individuum lediglich als Geschöpf biologischer und sozialer Faktoren und nicht als Persönlichkeit wertet.

Die Interpretation, von der wir sprechen, besteht also nicht nur in einer Anwendung des am Erwachsenen Geschauten auf das Kind, sondern in einer kausalen Verknüpfung, die umgekehrt besagt, der Erwachsene habe Schwierigkeiten (angeblich sexueller Natur), weil schon das Kind dieselben Schwierigkeiten hatte, die von der Erziehung nicht rechtzeitig erkannt und beseitigt werden. Mit anderen Worten, der erwachsene Neurotiker ist „infantil", *auch* in bezug auf seine Sexualität oder gar *nur* in bezug auf diese. Die Abhilfe, welche die Psychoanalyse dafür zu bieten hatte, war von zweierlei Art: therapeutisch den infantil gebliebenen Neurotiker erwachsen zu machen, erzieherisch schon das Kind von diesen Infantilismen zu befreien, weil die Gefahr zu bestehen schien, daß sie ins spätere Leben mitgeschleppt werden. Wir erkennen aber hier, daß diese Art der Reife des Kindes eigentlich eine Frühreifung darstellt, künstlich hervorgebracht oder beschleunigt aus dem heilerzieherischen Erwägen, das Individuum für die wirkliche Reife besser vorzubereiten. Die eigentliche Reife entspricht jedoch einem natürlichen Entwicklungsvorgang, der in jeder Art Erziehung als eines künstlich herbeigeführten oder beeinflußten Prozesses gestört wird. Die sexuelle Erziehung und Aufklärung des Kindes, wie sie die Psychoanalyse befürwortet, könnte man aber mit Bezug auf ihre naturwissenschaftliche Begründung so formulieren, als handelte es sich um eine Art Immunisierung des Individuums gegen spätere sexuelle Schwierigkeiten durch

eine frühzeitige Impfung mit dem gefährlichen Serum; psychologisch ausgedrückt, um eine Vermeidung eines späteren Sexualschocks durch eine rechtzeitige allmähliche Vorbereitung auf denselben.

Dieses wäre so weit ganz verständlich, bringt aber, abgesehen von der technischen Frage der Vervollkommnung dieser Schutzmaßregel, den grundsätzlichen Zweifel, ob und inwieweit naturwissenschaftliche Gesichtspunkte, insbesondere rein medizinischer Art, auf Seelisches oder Geistiges anwendbar seien. Nun ist die Sexualität zweifellos ein biologischer Faktor ersten Ranges, aber selbst die Psychoanalyse konnte die seelische Bedeutung, die sie beim Menschen hat, nicht übersehen und hat ihr in dem Begriff der „Psychosexualität" auch Rechnung getragen. Aber selbst wenn die geistige Bedeutung der Sexualität für den Menschen fraglich sein könnte, so ist doch die erzieherische Beeinflussung derselben eine rein psychische Angelegenheit, und die sexuelle Aufklärung mag daher unerwünschte Nebenreaktionen im gesamten seelischen Haushalt zur Folge haben, die das erzielte Ergebnis in dem Bereiche der engeren Sexualität wettmachen. Dazu kommen noch weitere Bedenken, wenn wir das noch immer tragfähige Gleichnis weiterbenützen wollen. Die Serumtherapie soll verhindernd, die sexuelle Aufklärung fördernd wirken. Wir wollen ja nicht den Sexualtrieb unterdrücken, sondern zu freier Entfaltung bringen. Allerdings soll sich dieser erwünschte Erfolg erst in einem späteren Zeitpunkt einstellen. Die Frage, wie man die Sexualität bespricht und erklärt, gleichzeitig aber ihre Äußerungen einschränkt, scheint mir noch nicht gelöst. Die Aufklärung, z. B. über die Selbstbefriedigung, soll ja nicht abschreckend, sondern beruhigend wirken, sie als etwas Harmloses, Ungefährliches behandeln; es wird aber selbst unter den Vorkämpfern der modernen Erziehung wenige Eltern geben, die daraus den Schluß ziehen werden, das Kind auch wirklich masturbieren zu lassen; wenn sie aber dies nicht gestatten, sehen sie sich vor die neue Schwierigkeit ge-

stellt, einen Grund für ihr Verbot anzugeben. Die ganze sexuelle Aufklärungsbewegung hat zweifellos die sehr anerkennenswerte Absicht einer Verharmlosung, die die Sexualität nicht als etwas Sündhaftes, Verbotenes hinstellen und damit das ganze spätere Leben des Individuums vergiften will. Diese Einstellung schließt aber die Freigabe der sexuellen Äußerungen stillschweigend ein, denn es ist — besonders für das Kind — nicht einzusehen, warum man etwas nicht tun soll, wenn es nicht „schlecht" ist. In ihrer äußersten Folgerung würde also die Sexualerziehung nicht auf eine Erziehung des Sexualtriebes (im Sinne der Zähmung), sondern auf seine Freigabe hinauslaufen und uns so auf die Stufe der Primitiven zurückführen, die eben kein Sexualproblem und keine Sexualerziehung haben, weil sie die Sexualität zumindest bis zur Pubertät (oder Verheiratung) freigeben.

Glücklicherweise macht uns hier das Kind selbst einen Strich durch unsere psychologische Rechnung, indem es seine sexuelle Aktivität unabhängig macht von unserer Einstellung dazu. Das heißt aber nicht nur, daß das Kind seinen sexuellen Antrieben trotz unseren Verboten nachgibt, sondern auch, daß es sie als etwas Verbotenes, Schlechtes, zu Verheimlichendes empfindet, selbst wenn wir sie erlauben und freigeben. Dies ist die erste folgenschwere Erfahrung, die wir mit unserer sexuellen Propaganda beim Kinde gemacht haben. Diese Erfahrung weist darauf hin, daß es nicht das äußere Verbot oder der Erziehungseinfluß ist, der die Sexualität mit dem Schuld- und Sündenbegriff umgibt, sondern etwas in ihr selbst Liegendes, das vom Individuum als gefährlich empfunden wird und vielleicht auch ist. Dies erklärt aber auch, daß die bisherige Erziehung des Kindes, nicht wie unsere radikalen Psychologen meinen, falsch und unsinnig war und auf Unkenntnis beruhte, so daß es nur der Einsetzung unserer besseren Kenntnis bedarf, um alle Erziehungsübel mit einem Male auszurotten[2]. Gewiß hat

[2] Solche naiv-radikale Tendenzen verrät das von *V. P. Calverton* und *Sam. Schmalhausen* (New York, 1930) herausgegebene Sammel-

das Kind immer gefragt, wollte Erklärungen und vor allem verstanden werden. Aber die Antworten, welche die religiöse Erziehung auf diese Fragen gab, waren nicht falsch, sondern nur *entsprechend,* wenn wir sie richtig psychologisch verstehen. Hat das Kind ohnehin ein Schuldgefühl in bezug auf sexuelle Dinge, so hatte die Religion ihm dies nur bestätigt, wenngleich manchmal in zu drastischer Weise. Anderseits gelingt es aber auch unserer sexuellen Aufklärung und Verharmlosung nicht, dem Kind dieses Schuldgefühl wegzunehmen, für das es sich eine Bestätigung anderwärts sucht, wenn es sie nicht von den Eltern und Erziehern bekommen kann. Ob es dabei wieder auf religiöse und abergläubische Vorstellungen zurückgreift oder sich falsche Auskünfte bei Kameraden und unaufgeklärtem Volk holt, ist belanglos im Vergleich zu der nicht wegzuleugnenden Tatsache, daß es die richtige wissenschaftliche Aufklärung der Sexualität, aber auch die damit stillschweigend nahegelegte Freigabe ablehnt.

War es schon in den Kämpfen zwischen Schule und Kirche offenbar, daß die sexuelle Erziehung die religiöse abzulösen im Begriffe ist, so wird es jetzt auch psychologisch klar, daß die religiöse Erziehung ein berechtigter Vorläufer der psychologischen Erziehung und nicht bloß ein Hindernis derselben war. Das zeigt sich z. B. deutlich in den verschiedenen Antworten auf die berühmte Kinderfrage, woher wir kommen, welche die religiöse Erziehung mit dem Hinweis auf Gott als den Schöpfer des Menschen, die moderne Erziehung biologisch beantwortet. Aber noch kein Kind hat sich mit dieser sexuellen Aufklärung zufrieden gegeben, selbst dann nicht, wenn man sich sogar dazu entschlossen hatte, die Rolle des Vaters mit zu erklären. Der Hinweis der Psychoanalyse, daß die meisten Fragen des Kindes im Grunde auf etwas

werk: „The New Generation. The intimate problems of modern parents and children", wenngleich eine verschwindende Minorität von Beiträgen (wie *Havelock Ellis, Bronislaw Malinowski)* eine nüchterne und wissenschaftlich gesunde Sachlichkeit vertreten.

anderes hinzielen, als sie vorgeben, wäre viel verdienstvoller, wenn sie nicht hartnäckig an dem Vorurteil festhielte, dies gälte nicht für ausgesprochen sexuelle Fragen. Ich nenne es ein Vorurteil, denn die Erfahrung, daß die Kinder mit den biologischen Antworten auf ihre Sexualfragen nicht zufrieden sind, scheint zu beweisen, daß auch die sexuellen Fragen auf tiefere Probleme hinzielen. Ich glaube, daß die meisten Fragen der Kinder philosophische und religiöse Probleme betreffen, die auch die erwachsene Menschheit noch bis heute beschäftigen und ungelöst, vielleicht sogar unlösbar sind. Ich bin aber davon überzeugt, daß besonders sexuelle Fragen der Kinder diesen rätselhaften Hintergrund haben und daß wir nur diese ewigen Menschheitsprobleme unserer Herkunft und Zukunft sowie des ganzen Sinnes unseres Daseins derzeit in der naturwissenschaftlichen Sprache unserer Sexual-Biologie und -Psychologie beantworten. Das Kind befriedigt diese Antwort am wenigsten, und wenn wir ehrlich sein sollen, so müssen wir sagen, daß sie auch uns selbst nicht befriedigt und es nur so scheint, weil wir wissen, daß wir keine andere haben. Dies erklärt vielleicht, warum der Erwachsene noch genau so am Sexualproblem zu leiden scheint wie das Kind: weil die biologische Lösung der Menschheitsprobleme auch noch für den Erwachsenen so unbefriedigend und unzureichend ist wie für das Kind. Die religiöse Lösung war jedenfalls um so viel befriedigender, weil sie das Unerkannte zugibt, ja als das Wesentliche anerkennt, anstatt ein Allwissen vorzugeben, das wir nicht besitzen. Außerdem ist die Religion auch trostreicher, wir würden sagen therapeutischer, weil sie mit dem Zugeständnis des Unerkennbaren auch Raum läßt für allerlei Hoffnung, daß es doch nicht so trostlos sei, wie es scheint. Das Minderwertigkeitsgefühl, an dem unsere Kinder augenscheinlich jetzt kranken, bezieht sicher einen starken Zuschuß aus dem Eindruck, den sie von der göttlichen Allwissenheit ihrer Eltern und ihrer eigenen Unwissenheit in sexuellen Dingen empfangen. Aber die sexuelle Belehrung der Kinder, d. h. ihre

Gleichstellung mit den Erwachsenen in *dieser Hinsicht,* hilft da nicht viel, wenn die Wertung des Sexualproblems durch die Eltern deren religiöse Bescheidung ausschließt. Mit anderen Worten, wenn das elterliche Sexualwissen sich den Anschein gibt, als wäre es zugleich ein Wissen um alle Geheimnisse des Lebens, die das Kind nicht besitzt und erst erfahren wird, wenn es erwachsen ist. Die Religion stellt hierin Kinder und Erwachsene von vornherein auf eine Stufe, nämlich in bezug auf ihre Unzulänglichkeit, jemals die letzten Geheimnisse der Schöpfung zu ergründen.

Die Idee der sexuellen Erziehung erweist sich hier, wenn wir sie mit der bisher herrschenden religiösen Erziehung vergleichen, als ein vom Erwachsenen in die kindliche Seele hineingetragenes Wunschelement, und sie ist ja auch eingestandenermaßen so entstanden, daß der Therapeut gewünscht hatte, der erwachsene Neurotiker wäre schon als Kind erfahren genug gewesen, um alle späteren Schwierigkeiten vermeiden zu können. Es ist ein naives Wunschdenken in Form einer Rückprojektion, und in dieser Hinsicht unterscheidet sich die Sexualerziehung durchaus nicht von anderen Erziehungsideologien, die im Grunde den Kindern die schlimmen Erfahrungen der Erwachsenen ersparen wollen, sie ihnen aber in Form der Erziehung doch mindestens zu kosten geben. Unterscheidet sich aber die Sexualerziehung weder in dieser Hinsicht noch in bezug auf ihre enttäuschenden Antworten auf die Lebensrätsel von anderen Erziehungsideologien der frühen Kindheit, so müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf den einen Punkt lenken, in dem sie sich deutlich unterscheidet: und dies ist ihr *Inhalt*. Bevor wir nun auf die psychologische Bedeutung dieses neuen Inhalts eingehen, möchte ich das intellektuelle Charakteristikum desselben hervorheben. Dieser neue Inhalt ist nämlich nicht nur verschieden von früheren Inhalten, sondern er soll noch zum Unterschied davon „wahr" sein. Diese Wahrheit wird aber hier, wie so oft,

mit der Wirklichkeit verwechselt[3]. Wir mögen eine bestimmte Frage des Kindes nach der Herkunft eines Geschwisterchens biologisch richtig beantworten, aber wir beruhigen damit nicht die hinter dieser Frage stehende Lebensangst des Kindes, die nicht kausal erklärt werden kann, weil sie gerade im Schauder vor dem Unbekannten und Unerkennbaren wurzelt. Die neue Erziehungsideologie scheint aber von einem allgemeinen *Wahrheitsfanatismus* durchdrungen, der nur in der Forderung nach sexueller Aufklärung seinen deutlichsten Ausdruck gefunden hat, sich jedoch über diese hinaus auf die gesamte Einstellung des modernen Erziehers erstreckt. Es mag dies unter anderem auch ein Protest gegen die bisherige Überschätzung des Nützlichen in der Erziehung sein, das nicht immer zugleich auch das Wahre gewesen ist. Aber dieser Wahrheitsdrang ist mehr ein Wirklichkeitsfanatismus als echte Wahrheitsliebe und macht daher auch vor dem Geständnis gewisser Wahrheiten, die unsere Unwissenheit betreffen, beschämt halt. Erzieherisch drückt sich das vorwiegend negativ, d. h. in der Vermeidung von Unwahrheiten, aus, deren Wahrheitsgehalt wir nicht mehr verstehen können, wie z. B. der Religion. Also auch dieses Wahrheitsideal der Realitätsüberschätzung, die ein Kennzeichen unserer naturwissenschaftlichen Weltanschauung ist, stammt von den Erwachsenen und wird von ihnen in die Erziehung hineingetragen. Das Kind ist ähnlich dem Naturmenschen viel wirklichkeitsfremder eingestellt, es verlangt nicht logischkausale Erklärungen, sondern gefühlsmäßige Beruhigungen und verneint, ja verleugnet die Wirklichkeit zugunsten von tröstlicheren Illusionen, die dem Kind dann auch „wahr" scheinen. Diese sind zum Leben anscheinend notwendig, und das Kind hat den richtigen Instinkt dafür, genau so wie der Mensch des primitiven und des religiösen Zeitalters.

Auch hier läßt sich natürlich wieder geltend machen,

[3] Siehe des Verfassers Arbeit: „Wahrheit und Wirklichkeit. Entwurf einer Philosophie des Seelischen." (Leipzig 1929.)

daß das heutige Kind früher oder später diese Illusionen als enttäuschend erkennen müsse und daß es besser wäre, es frühzeitig darauf vorzubereiten. Aber es scheint, daß auch noch der Erwachsene Illusionen braucht und sich immer neue zu schaffen weiß, sobald er frühere als enttäuschend erkennt. Gerade das Gebiet der Sexualität war bisher ein wesentlich illusionförderndes gewesen, und es ist bereits gegen die sexuelle Aufklärung eingewendet worden, daß man damit möglicherweise diese ergiebige Illusionsquelle weitgehend eindämmen könnte. Es scheint, als würde die so häufig zitierte Enttäuschung der Neuvermählten: „Das ist alles!" bereits vom Kinde empfunden, und tatsächlich hat man den Eindruck, daß die meisten Kinder auf die sexuelle Aufklärung in derselben enttäuschenden Weise reagieren wie so viele Erwachsene auf die erste Sexualerfahrung. Und das mit Recht! Denn es ist nicht alles. Der Rest aber, der für so viele das Wichtigste ist, scheint auf Illusion zu beruhen, wie es z. B. heute fast allgemein von der romantischen Liebe gilt. Die Frage, der wir uns hier nähern, führt uns wieder zu unserem Ausgangspunkt zurück: Erziehung der Sexualität oder Erziehung mittels Sexualität. Die Psychoanalyse hat von ihrem eigentlichen Gebiet aus, der therapeutischen Situation, wo die Erziehung durch Liebe neben der größten Förderung auch zum größten Hindernis der Erziehung zur Liebe wurde, die pädagogische Schlußfolgerung gezogen, daß es im wesentlichen darauf ankommt, die Sexualität oder richtiger den Sexualtrieb zu erziehen. Gleichzeitig glaubt sie aber auch im Sexualtrieb selbst das eigentliche Hauptmittel der erzieherischen Sublimierung gefunden zu haben. Man kann nun vielleicht die Sexualität bewußt als Erziehungsmittel gebrauchen (wie es ja instinktiv immer geschehen ist) und damit auch gute Ergebnisse erzielen; die Frage ist nur, was dabei mit dem Sexualtrieb selbst geschieht, und ob der Erfolg nicht ähnlich dem unserer humanistischen Bildung wäre, welche den Zögling zwingt, die griechischen Formen am Homer zu studieren. Er mag auf diese

Weise wohl die Grammatik erlernen, aber der Geschmack an der poetischen Schönheit der Werke wird ihm dabei verleidet.

Denn wie immer man sich zur Sexualität stellen mag, es läßt sich nicht leugnen, daß ein großer Teil ihres Anreizes von der Neugierde, vom Geheimnisvollen und Verbotenen ausgeht. Die rein körperlichen Lustempfindungen wären auch allein kaum imstande, die starken Widerstände zu überwinden, die der Sexualbetätigung scheinbar im Individuum selbst entgegenstehen. Dieser dem Individuum eingeborene Widerstand gegen die Sexualität ist das eigentliche Problem, ohne dessen Verständnis wir weder therapeutisch noch erzieherisch weiterkommen. Die Antwort der Psychoanalyse auf diese Frage hat sich als unzureichend erwiesen, weil sie nur eine rationale Umschreibung der alten biblischen Erklärung darstellt: Wir haben moralische Sexualkonflikte, weil unsere religiöse Erziehung die Sexualität verdammt hat, die ursprünglich eine natürliche Lustquelle war. Dies ist aber, wie das Studium der Naturvölker zeigt, durchaus nicht so selbstverständlich, wie es auf Grund rein biologischer Erwägungen scheinen mag. Ja, die Primitiven liefern uns geradezu ein großartiges Beispiel dafür, daß selbst die freigegebene Sexualität zu einem moralischen Problem wird, genau wie wir es bei unseren aufgeklärten Kindern beobachten können. Die Primitiven trennen wohl nicht in unserem Sinne Lust- und Fortpflanzungs-Funktion der Sexualität, aber sie handeln so, als existierte die zweite gar nicht für das einzelne Individuum, was im Sinne ihrer Gruppenideologie auch zutrifft. Diese Gruppenideologie entspringt aber dem Seelenglauben, nach dessen ursprünglicher Anschauung das Individuum unsterblich ist und der deshalb die Fortpflanzung in den eigenen individuellen Kindern als eine Gefahr betrachtet, welche die persönliche Unsterblichkeit bedroht[4]. Ich glaube, daß daher der tiefste Widerstand

[4] Zur Auffassung und Begründung dieses Gedankens siehe des Verfassers Schrift: „Seelenglaube und Psychologie" (Leipzig 1930).

gegen die Sexualität stammt, als einen die individuelle Fortdauer unmittelbar bedrohenden Anspruch der Gattung. Das Kind, das sich mit der Geburt sozusagen erst von der Gattung zu lösen und seine Individualität zu entwickeln beginnt, fühlt die Sexualität zunächst als einen inneren Anspruch der individualitätsfeindlichen Gattung und wehrt sich dagegen. Das führt, wie ich bereits früher dargestellt hatte[5], zu einem inneren Kampf des Individuums gegen die Sexualität, der notwendigerweise und unabhängig von äußeren Einflüssen entsteht. In diesem Kampf nach innen benutzt das Individuum dieselben Mittel wie im Kampf nach außen, vornehmlich den *Willen*. Denn der Wille repräsentiert das Individuum energetisch, er ist psychologisch gleichbedeutend mit Individualwille. Die *Sexualität* stellt nun einen dem Individualwillen aufgezwungenen kollektiven Inhalt dar, dessen schließliche Annahme zwar durch die Individualisierung der Liebeswahl ermöglicht wird, gegen den aber das Individuum und der Individualwille fortwährend ankämpfen. *In diesem Kampf des Individualwillens gegen die biologisch gegebene Gemeinschaftsideologie des Gattungswillens haben wir aber das Grundschema des Erziehungsproblems* mit allen seinen Konflikten und Schwierigkeiten vor uns.

In diesem Sinne repräsentiert das Sexualproblem das Prototyp jedes Erziehungsproblems, insofern es den aller Erziehung innewohnenden Widerspruch zwischen Individuum und Gattung notwendigerweise im Kinde selbst zur Zeit der Reife hervorruft; und dies in seiner allgemein-menschlichsten Form, d. h. unabhängig von der besonderen Erziehungsideologie, wie sie die einzelnen Kultursysteme charakterisiert. Allerdings ist auch die besondere Ideologie jedes Kulturvolkes jeweils von der Einstellung zum Sexualproblem beeinflußt. Nicht nur wegen der grundsätzlichen Bedeutung des Sexuallebens an sich, sondern weil in der Einstellung dazu im Individuum

[5] Siehe „Wahrheit und Wirklichkeit", Abschnitt: „Selbst und Ideal" (S. 57).

selbst das Grundschema gegeben ist für das Kräfteverhältnis sowie die gegenseitige Einwirkung von individueller und kollektiver Ideologie. In diesem Sinne wäre die Sexualerziehung das Erziehungsproblem an sich. Die Anwendung dieser Erkenntnis auf die pädagogische Praxis ist jedoch nicht so einfach, wie es sich die psychoanalytischen Erzieher vorstellen, die hauptsächlich die vorbeugende Wirkung der Sexualaufklärung im Auge haben. In bezug auf die positive Erziehungsaufgabe aber bedeutet die Sexualaufklärung einen radikalen Griff an die Wurzel aller Pädagogik, und dieser Umstand, nicht Prüderie, erklärt den Widerstand dagegen. Man muß sich also zunächst darüber klar werden, woher dieser „Widerstand" stammt, und dazu muß man verstehen, was die Sexualerziehung ihrem Wesen nach bedeutet.

Diese Überlegungen sind nicht nur aus praktischen Gründen nötig, sondern auch um den Grundstein zu einer Erziehungsideologie zu legen, die sich nach dem revolutionären Vorstoß der psychoanalytischen Theorie und ihrer überstürzten Anwendung im Sinne einer Umwälzung der pädagogischen Praxis erst allmählich herausbilden kann. Die Ideologisierung besteht nämlich im Gegensatz zur Revolutionierung in der bewußten Herausarbeitung der schädlichen sowohl als der nützlichen Gesichtspunkte, welch letztere von den radikalen Reformbestrebungen natürlicherweise überschätzt werden. So bietet die Idee der Sexualerziehung den Anschein einer Befreiung des Individuums und seines Trieblebens aus den Fesseln einer religiösen und veralteten Moral, während ihre Umsetzung in praktische Erziehungsreformen nicht nur deshalb auf diese konventionellen Widerstände stößt, sondern auch weil sich darin eine ganz andere Tendenz verrät. Diese ist nicht radikal, sondern konservativ, ist nicht individuell, sondern kollektiv. Indem die Sexualität zuerst bewußt, dann offiziell zum Gegenstand der Erziehung gemacht wird, verliert die Idee der Sexualaufklärung ihren individuell-revolutionären Befreiungscharakter und wird — wie notwendigerweise jede Er-

ziehungsideologie — zu einem Repräsentanten des kollektiven Gemeinschaftswillens. Diese regelmäßige und *notwendige Umwandlung der revolutionären Idee eines Individuums in die konservative Ideologie der Gemeinschaft* stößt nun beim Sexualproblem auf ganz besondere Schwierigkeiten. Aber nicht etwa weil die Sexualität zu individuell, zu persönlich ist, um zu einer Gemeinschaftsideologie gemacht zu werden, sondern gerade umgekehrt, weil sie im wesentlichen ein Kollektivphänomen darstellt, welches der einzelne auf allen Kulturstufen und in allen Kulturphasen immer wieder individualisieren, d. h. sich unterwerfen will. Dies erklärt alle Sexualkonflikte im Individuum, vor allem aber auch die Verheimlichung alles Sexuellen überhaupt durch jeden einzelnen als Ausdruck einer persönlichen Tendenz, das Kollektive daran möglichst weitgehend zu individualisieren. Auf der anderen Seite sehen wir die Gemeinschaft von jeher und unter allen Umständen bemüht, die Sexualität durch Sitte, Recht und Brauch der individuellen Willkür möglichst weitgehend zu entziehen. Aber jeder Schritt der Gemeinschaft in der Richtung zur Kollektivierung des Sexuallebens führt zu neuen Versuchen seiner Individualisierung, die ihrerseits wieder Reaktionen der Gemeinschaft hervorrufen.

Dieser urewige Rüstungskrieg zwischen Individuum und Gesellschaft hat sich bisher vorwiegend in religiösen, sozialen, wirtschaftlichen und zuletzt erzieherischen Ideologien abgespielt, mit anderen Worten als Glaubenskampf, Rassenkampf, Klassenkampf, als Konflikt der älteren und jüngeren Generationen, gewiß auch als Kampf der Geschlechter gegeneinander, wobei jede Gruppe ihre Individualität gegenüber einer größeren oder stärkeren, letzten Endes der Menschheit gegenüber behaupten wollte. Das Charakteristische des gegenwärtigen Erziehungskampfes ist es nun, daß er sich immer mehr auf das Gebiet der Sexualität zu konzentrieren scheint, die in sich und in jedem einzelnen die beiden unversöhnlichen Gegensätze von Individuum und Gattung einschließt. Man

könnte dies gleichnishaft so ausdrücken, als wäre bisher die harmonische Auflösung dieses schwierigen Urproblems in algebraischen Formeln versucht worden, und als versuchte man jetzt, die wirklichen Werte einzusetzen. Es könnte sich dabei aber leicht erweisen, daß dann die Rechnung nicht so stimmt, wie man erwartet hatte, weil man den Wert der Sexualität nicht richtig einschätzte. Auch die Psychoanalyse ist nicht frei von diesem Fehler, da sie von ihrem medizinischen Standpunkt und auf Grund ihrer therapeutischen Einstellung einen, und zwar den individuellen Lustfaktor der Sexualität zugunsten des anderen bedeutsameren überschätzte. Dieser andere Faktor ist der kollektive, den *Freud* nur als soziale Hemmung (moralische Erziehung) würdigte, nicht aber als ein der Sexualität selbst inhärentes, ja geradezu für sie charakteristisches Element. Aus diesem der Sexualität anhaftenden Kollektivanspruch stammen aber alle Widerstände des Individuums dagegen, die die Psychoanalyse lediglich als Wirkung äußerer Verbote verstehen konnte.

Man erkennt so, daß die moderne Sexualerziehung, die sich so individualistisch gebärdet, letzten Endes nur eine Nutzbarmachung des kollektiven Charakters der Sexualität im Kampfe gegen die zunehmende Individualisierung anstrebt. Die Sexualität als Gegenstand der Erziehung mit dem eingestandenen Ziel, die sexuelle Aufklärung in den Lehrplan der Schulen einzuführen, erweist sich so als ein tiefer Eingriff in die persönliche Freiheit des Individuums. Wie ich bereits bei einer früheren Gelegenheit ausführte[6], scheint ein besonders inniger Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsentwicklung und der Sexualentwicklung zu bestehen, und zwar, wie ich glaube, hauptsächlich deshalb, weil die Sexualität bisher von erzieherischen Einflüssen verschont geblieben war. Sie war das einzige Gebiet, das dem Individuum gleichsam zur Selbsterziehung und Selbstentwicklung überantwortet

[6] „Gestaltung und Ausdruck der Persönlichkeit“ (Genetische Psychologie, II. Teil, S. 69 u. ff.). Leipzig und Wien, 1928.

war, und das Kind wacht mit offenem Widerspruch oder geheimem Widerstand darüber, daß ihm diese einzige Sphäre der Selbstverwaltung nicht entzogen und wie alles andere „sozialisiert" werde. Trotz aller infantilen Sexualneugierde und des Fragedrangs darf man nicht übersehen, daß das Kind die Sexualerziehung nicht will — wie es keinerlei Erziehung will — und die Sexualaufklärung als unbefriedigend ablehnt. Je mehr sachliche Aufklärung, desto mehr wird das Kind gezwungen, sich seine eigene private Sexualideologie und Sexualsphäre zu schaffen, wo es ungehindert und unbeeinflußt von den Erziehungsbestrebungen der Erwachsenen in individueller Freiheit schalten und walten kann.

Wenn daher die sexuelle Erziehung als letzte Rettung der Gemeinschaft vor dem zunehmenden Individualismus auch nötig sein sollte, so darf man sich doch nicht darüber täuschen, daß sie nicht im Interesse des Kindes, sondern im Interesse der Gemeinschaft gefordert wird, die durch die Erzieher vertreten wird. Es scheint mir, daß diese drohende Sozialisierung oder geradezu Verstaatlichung der Sexualität eine notwendige Reaktion der Gemeinschaft in ihrem Selbsterhaltungskampf gegen die zunehmende Individualisierung darstellt. Andererseits glaube ich aber auch, daß die verstärkte Neigung zur Sexualfreiheit des Individuums, wie sie sich in der Zunahme von Ehescheidung, Promiskuität und Perversion äußert, wieder einen individuellen Rückschlag gegen die drohende Sexualbourgeoisie und das heraufdämmernde Sexualproletariat bildet, die mit der sexuellen Erziehungsideologie gegeben sind. Noch ein Symptom derselben verdient als schwerwiegend hervorgehoben zu werden: Nicht nur die Erziehung der Primitiven, sondern auch noch die hochstehender Kulturvölker, wie der Griechen und Römer, beginnt eigentlich mit dem Jünglingsalter, so daß der individuellen Entwicklung und Entfaltung Zeit und Spielraum vor dem direkten Eingreifen der kollektiven Mächte geboten wird. Die modernen Sexualpsychologen wollen ihre Erziehung im Kindesalter beginnen

lassen, was nur noch in den ausgesprochenen religiösen Erziehungssystemen des Judentums und der Kirche der Fall war. Dort wird das Individuum von Anfang an zum ewigen Träger einer religiösen Ideologie erzogen, die nur in einem bestimmten Zeitpunkt zum Selbstschutz geschaffen worden war und diesen Zweck auch nur temporär erfüllen kann. Da der Mensch immer kollektive Ideologien braucht und auch will, so muß ihm die Möglichkeit zur Neuschöpfung solcher gelassen werden, wenn die früheren ihre Wirkung verlieren. Je früher sie nun dem Individuum eingeimpft werden, desto früher werden sie auch ihren Wert verlieren können, desto schwieriger wird es aber auch für die Menschen sein, diese eingewurzelten Ideen durch andere zu ersetzen. Die sexuelle Erziehungsideologie bedeutet also nicht nur, wie es vom fürsorgerischen Standpunkt scheinen mag, eine Bereicherung und notwendige Verbesserung des gegenwärtigen Erziehungssystems; sie beinhaltet zugleich eine völlig neue Erziehungsideologie überhaupt, die durch die systematische Kollektivierung des individuellen Sexualtriebes gekennzeichnet ist. In diesem Sinne ist die moderne Sexualerziehung konservativ, d. h. aber anti-individualistisch, und mag daher einen revolutionären Protest von seiten des Individuums heraufbeschwören, den man nicht als moralischen Widerstand allein erklären kann. Der revolutionäre Anschein, den die Forderung der Sexualaufklärung erwecken konnte, erklärt sich aus der Betonung des individuellen Aspekts des Sexualtriebes durch die Psychoanalyse, die ihn nur als Lustquelle des einzelnen therapeutisch wertete. Aber der Kampf des Individuums gegen die Kollektivkraft der Sexualität ist so alt wie die Menschheit selbst und wiederholt sich in jedem einzelnen Kinde in den bekannten Sexualkonflikten, die durch keinerlei Erziehung oder Aufklärung vermieden werden können, weil sie in der dualistischen Natur des Sexualtriebes und des Menschen selbst als Ichwesen und als Gattungswesen begründet sind.

III. Willenserziehung und Gefühlsbildung[1]

Den Menschen züchten heißt ihn in die Bahn lenken: Wollen ist Übel. *Lao-tse.*

Alle Erziehung ist im Grunde Willenserziehung. Sie ist es offenkundig in den primitiven Erziehungssystemen und zum Teil uneingestandenermaßen noch in allen unseren modernen Erziehungsmethoden. Handelt es sich doch bei aller Erziehung darum, das Individuum, dessen wesentlichste Äußerung der persönliche Wille ist, irgendwie allgemein, kollektiv zu machen, d. h. sozial handeln zu lehren, teils durch Erweckung oder Stärkung des ohnehin in ihm liegenden Allgemein-Menschlichen, teils durch Abschleifung des zu Individuellen und endlich durch Heranbringung und Einprägung von positiven Gemeinschaftswerten. In primitiven Gemeinschaften fällt die Willenserziehung noch unmittelbar mit diesen sozialen Funktionen zusammen, indem die Einweihungsgebräuche den Individualwillen bis zu einem gewissen Grade brechen und dazu eingestandenermaßen die in Mythos und Ritus erhaltene Überlieferung verwenden. In der neuen Erziehung sind dieselben Kräfte und Strebungen wirksam, nur ist ihre pädagogische Bewertung, entsprechend dem geänderten Kulturmilieu, verschieden: die Einprägung des Gemeinschaftsbesitzes, das bewußte, intellektuelle Erlernen, wird als Ziel der Erziehung hingestellt und die

[1] Die Ausführungen dieses Abschnitts wurden vorgetragen auf dem „First International Congress for Mental Hygiene" in Washington (Mai 1930) und auf der „Mid West Conference on Character Development" in Chikago (Februar 1930).

Willenserziehung oder Willensbrechung nur als ein Mittel dazu geduldet. Daher sind auch die beiden Seiten der Erziehung strenger getrennt, wobei im großen und ganzen dem Elternhaus die Willenserziehung, der Schule die auf dieser Grundlage allein mögliche intellektuelle Erziehung zufällt. Es braucht hier nicht ausgeführt zu werden, in welch weitgehendem Maße sich diese beiderseitigen Einflüsse von Schule und Haus in der praktischen Erziehung kreuzen und überschneiden und welche Schwierigkeiten sich aus dem notwendig mangelhaften Zusammenarbeiten der beiden für das Kind und das Erziehungsziel ergeben. Die Schule mit ihrer überwältigenden Aufgabe der Gleichmachung möchte begreiflicherweise das Kind möglichst gut vorbereitet dafür vom Elternhaus geliefert bekommen; anderseits haben die Eltern meist genug mit der willensmäßigen Einordnung des Kindes in die kleine Familiengemeinschaft zu tun und erwarten ihrerseits von der Schule eine beträchtliche Hilfe bei den sich unvermeidlich ergebenden Schwierigkeiten.

Aber die Erziehung in Haus und Schule unterscheidet sich nicht nur in bezug auf das Ziel, indem die eine vorwiegend negative Willenserziehung, die andere vorwiegend positive Gemeinschaftserziehung ist, sondern es kommen bei den daraus entstehenden Konflikten und Schwierigkeiten auch die zugrunde liegenden Gefühlsmomente und Affekteinstellungen ins Spiel. Denn gefühlsmäßig wollen die Eltern, so sehr sie auch die Gemeinschaftserziehung gut oder willkommen heißen mögen, in ihren Kindern ihr eigenes individuelles Selbst fortpflanzen und verewigen. Ob dieser Wunsch nun eine mehr egoistische oder mehr ideale Form annimmt, er ist doch gegen das gleichmachende Streben der Schule gerichtet, und die Individualität des Kindes kommt in jedem Falle dabei zu kurz. In der Schule ergibt sich die doppelte Schwierigkeit, daß nicht nur die von ihr vertretene Gemeinschaftsideologie unvermeidlich durch Individuen repräsentiert wird, *die Lehrer,* die wieder ihre eigene Persönlichkeit dem Kinde — wenn auch unbeabsichtigt — aufzuprägen

suchen. Sie haben als Individuen sozusagen ihre eigene „Elternideologie", die im Grunde darauf hinausläuft, das Kind zum eigenen Ebenbild oder verbesserten Idealbild des eigenen Selbst zu machen. In dieser Tendenz wird der Lehrer allerdings in weit stärkerem Ausmaß als die wirklichen Eltern des Kindes durch zwei Faktoren eingeschränkt: vor allem durch die Gemeinschaftsideologie, die er offiziell vertritt und die durch seine spezielle Vorbildung zum Lehrberuf ein Teil seiner eigenen Ideologie (seine Berufsideologie) geworden ist; zweitens durch die Gemeinschaftsideologie der Schule selbst, in der das Kind neben dem Einfluß des Lehrers auch den seiner gleichaltrigen und gleichgesinnten Kameraden erfährt, der als eine eigene Gemeinschaftsideologie *der Kinder selbst* all den anderen Einflüssen der Erwachsenen (Eltern und Lehrer) gegenübersteht.

Ohne daß wir uns hier mit einer Schilderung oder gar Würdigung all dieser verschiedenartigen und ungleichwertigen Einflüsse auf das kindliche Leben beschäftigen können, möchten wir für das Verständnis des wesentlichen Willensproblems zusammenfassend sagen: Die Eltern sind die natürlichen Erzieher des kindlichen Willens, die Lehrer, die von der Gemeinschaft bestellten Erzieher zur systematischen Entwicklung der kindlichen Intelligenz (Verstandes- und Lernfähigkeit). Da sich aber diese beiden Sphären praktisch nicht trennen lassen, so hätte diese Einsicht kaum pädagogische Bedeutung, es sei denn, daß die Eltern sich mehr auf diese ihre Aufgabe besinnen und sich, wenn möglich, auch besser darauf vorbereiten. Denn das Schulwesen ist in jahrhundertelanger, ja vielleicht jahrtausendelanger Entwicklung, von den rabbinischen Tempelschulen bis zu unseren modernen Individualschulen, als ein festgefügtes System mit zweckbewußter Zielsetzung erwachsen, während die moralische Willenserziehung mehr der elterlichen Willkür überlassen blieb, allerdings immer durch soziale und religiöse Tradition gestützt, die selbst schließlich in der Einwirkung der Kirche auf die Erziehung den Höhepunkt ihres Einflusses

erreichte, der an Systematik und Zielbewußtheit dem der staatlichen Erziehungssysteme in nichts nachstand. Die kritische Phase, in der unser Erziehungswesen sich gegenwärtig befindet, scheint nun in einer Ablösung der moralischen Willenserziehung durch eine psychologische zu bestehen, die ihrer wissenschaftlichen Natur nach eine ähnliche Systematik und Zweckbewußtheit auf dem Gebiet der häuslichen Trieberziehung anstrebt, wie sie das Schulwesen in bezug auf das intellektuelle Training traditionell entwickelt hat. Obwohl nun die Schule dies nur als einen Fortschritt in ihrem Sinne begrüßen und gewiß nur Nutzen daraus ziehen könnte, wenn das Kind schon vor der eigentlichen Lernperiode eine systematische „Schulung“ des Trieblebens durchgemacht hätte, ergeben sich doch aus dieser neuen Bewegung neue Schwierigkeiten für die Eltern, aber auch Kompetenzstreitigkeiten zwischen Schule, Haus und Kirche, die wohl erst allmählich geschlichtet werden können.

In einem Punkte muß man jedenfalls den Gegnern dieser neuen Reformbewegung in der kindlichen Erziehung eine Überlegenheit zugestehen und den Kritikern derselben recht geben, die allerdings übersehen, daß ihr Haupteinwand nur die gegenwärtige Situation und nicht das Wesen der Sache selbst trifft. Sie haben die jahrtausendelange Tradition und die in ihr gewonnene Erfahrung für sich, die Wortführer der Neuerungen höchstens ein paar Jahrzehnte psychologischer Orientierung hinter sich und weder ein zureichendes theoretisches System noch irgendeine zuverlässige praktische Methode. Ja, das ganze Gebiet der frühkindlichen Triebbeeinflussung gleicht augenblicklich einem Erziehungslaboratorium, in dem mit Theorien und praktischen Maßnahmen scheinbar ziellos und zweifellos nicht zum Besten des Kindes herumexperimentiert wird. Bald versucht man psychologisch auf die Kinder einzuwirken, bald wieder die Eltern aufzuklären, ja zu erziehen, dann wieder die Methode zu reformieren oder die Theorie, auf der sie beruht, zu ändern. Auch eine Kombination all dieser verschiedenartigen Ver-

suche, zu einem befriedigenden Resultat zu gelangen, führt, wie die Entwicklung in Amerika gezeigt hat, nicht zu dem gewünschten Ziele[2]. Die Neuheit der Einstellung, die verhältnismäßige Plötzlichkeit, mit der die psychologische Trieberziehung an Stelle der zusammenbrechenden religiösen (moralisierenden) gefordert wird, die Unerfahrenheit der Eltern und Psychologen auf diesem ihnen neuen Gebiete, all dies hat offenbar zu der Verwirrung beigetragen, die augenblicklich in den Köpfen der Pädagogen, in den Kinderstuben der Eltern und bei den Lehrern der Elementarklassen herrscht.

Was zunächst die neue Forderung einer systematischen und zielbewußten Trieberziehung des Kindes betrifft, so müßte man erst dessen Triebleben in seinem Verhältnis zum Willen- und Gefühlsleben genau kennen und verstehen, ein Ziel der Psychologie, von dem wir heute trotz mancher Vorarbeit noch weit entfernt sind. Die Psychoanalyse hat in dieser Beziehung einen vielversprechenden Vorstoß unternommen, aber er ist in den Anfängen an einem Punkte stecken geblieben, um den ein erbitterter und unfruchtbarer Streit entbrannt ist. Hat doch die Psychoanalyse aus ihrem Studium des erwachsenen Neurotikers den *Sexualtrieb* als den Kern des kindlichen Trieblebens abgeleitet und daher die sexuelle Erziehung als die Hauptaufgabe der frühkindlichen Pädagogik hingestellt. Die Widerstände dagegen sind jedoch nicht nur gefühlsmäßig oder moralisch bedingte Abneigung bei Eltern und Erziehungspersonen, wie die Psychologen glauben, sondern auch auf Erfahrungen anders eingestellter Forscher begründet, die nicht nur vom Standpunkt des erwachsenen Neurotikers an das Problem des kindlichen Trieblebens herangetreten waren. Die erste und bisher stärkste Reaktion gegen die Freudsche „Sexualisierung" des kindlichen Trieblebens ging von Alfred *Adler* und seiner individualpsychologischen Schule aus. *Adler* betonte die Bedeutung der Willenspsychologie im Kinde,

[2] *Thomas:* „The Child in America: Behaviour Problems and Programms." (New York 1928.)

was nicht neu, aber verdienstvoll war. Neu war seine Auffassung des Willens als einer kompensatorischen Tendenz zur Ausgleichung von organischer oder psychischer Minderwertigkeit, der kein Kind in unserem Kulturmilieu entgehen soll. Neu für die Erziehungslehre war auch seine aus der Psychoanalyse herübergenommene Deutungsmethodik dieser Willensäußerungen, die er nicht als natürlichen Ausdruck der Individualität, sondern als gesteigerten Ausdruck eines „neurotischen" Geltungsbedürfnisses erklärte, der sich der sozialen Einordnung widersetzte. Seine Psychologie hat mit der Freudschen gemeinsam: die Auffassung des Willens als einer sozial störenden und erzieherisch unerwünschten Äußerung des Individualismus; er weicht von *Freud* darin ab, daß er den Willen als bedeutsam im kindlichen Triebleben erkennt und anerkennt, während *Freud* die Willensäußerungen, ohne sie als solche zu erkennen, entweder als Sexualität (Libido) oder als Widerstand ausdeutete. In der Deutung des Willens folgt *Adler* seinem Lehrmeister, wenngleich seine Erklärung wenigstens aus der Willenssphäre selbst stammt, indem er in den Willensäußerungen nur einen besonderen Machtwillen oder Geltungstrieb erblickt.

Das eigentlich Menschliche aber im kindlichen Wesen, *das Gefühlsleben,* kommt bei beiden zu kurz. Für *Freud* stammen alle Gefühle ursprünglich aus der Sexualsphäre, eine Behauptung, die, selbst wenn sie sich als genetisch richtig erweisen sollte, gerade das Wesentliche des Gefühlslebens, nämlich seine Entwicklung zur Mannigfaltigkeit, unerklärt läßt. Für *Adler* gibt es außer dem sogenannten „Minderwertigkeitsgefühl" kein anderes Gefühl von wesentlicher Bedeutung, da sich alle anderen Gefühle scheinbar ebenso leicht auf das Minderwertigkeitsgefühl als ihre letzte Quelle zurückführen lassen wie bei *Freud* auf den Sexualtrieb. Es könnte nun sein, daß wir tatsächlich mit diesen zwei Behauptungen die Quellen unseres gesamten Gefühlslebens erklärt hätten und doch noch eine Theorie des Gefühlslebens selbst brauchten, um die man-

nigfach abgestufte Gefühlsskala des menschlichen Seelenlebens zu verstehen. Denn beide Erklärungen, sowohl die von *Freud* wie die von *Adler*, sind zu eng, weil sie alle Gefühlsäußerungen auf eine Ursache zurückführen wollen. Es scheint mir aber, daß wir auf einem so ausschließlich dynamischen Gebiete, wie es das Gefühlsleben mit seinen ständig wechselnden Einstellungen und Stimmungen darstellt, einen viel breiteren Standpunkt zum Verständnis brauchen.

Da wir es hier nicht mit einer Theorie des Gefühlslebens, sondern mit Erziehungsfragen zu tun haben, kann hier nur angedeutet werden, daß sowohl die heilenden wie die erzieherischen Versuche der neuen Psychologenschulen gelehrt haben, wie unbeeinflußbar und unverständlich gerade die menschlichen Gefühlsäußerungen sind. Diese Tatsache hat scheinbar auch zur Aufstellung von solchen vereinfachenden Erklärungen geführt, wie sie *Freud* und *Adler* in bezug auf das Gefühlsleben darbieten. Beider Lehren sind eingestandenermaßen praktisch eingestellt, was ja an sich gegenüber der Schulpsychologie ein wesentlicher Vorzug wäre, wenn er nicht auch seine bedeutsamen Nachteile hätte. *Freuds* Psychologie ist vorwiegend auf Heilung eingestellt, *Adlers* Lehre betont mehr die erzieherische Seite als die medizinische. In der Wirklichkeit steht nun jeder Erzieher oder Heilpädagoge im wesentlichen dem Gefühlsproblem gegenüber, das beide Theorien von der praktischen Seite her aufgegriffen haben, ohne vorher über ein zureichendes Verständnis desselben zu verfügen. Diese Not wurde als Tugend erklärt, aber unbemerkt hat sich in dieses ideale Bild naturwissenschaftlicher Denkweise ein Schönheitsfehler eingeschlichen, der dem Ganzen verhängnisvoll geworden ist. Um nämlich an das unverstandene Gefühlsleben doch irgendwie heranzukommen, mußte man es so schematisieren, wie es in *Freuds* Sexualpsychologie und in *Adlers* Minderwertigkeitstheorie der Fall ist. Auch das wäre zumindest als Anfang und als irgend etwas Greifbares, wenn auch Grobes, zu rechtfertigen gewesen, hätte

es nicht unter der Hand zu einer Verfälschung des Gesamtbildes und des Gesamtproblems verleitet. Aber bald hatte man die praktischen Notwendigkeiten, die zur Vereinfachung geführt hatten, vergessen und daraus eine Theorie gemacht, die eine ähnliche Einfachheit der Tatsachen voraussetzt. Dies war aber nur auf Grund eines zweiten, noch verhängnisvolleren Fehlschlusses möglich; denn zur Vereinfachung der verwirrenden Tatbestände war man nicht durch reine Beobachtung, sondern bereits auf dem Wege der Deutung derselben gelangt, und diese bestand in der Auffassung des individuellen Willens als eines sozial und erzieherisch unerwünschten Widerstandes. Kurz gesagt, dem praktisch-wissenschaftlichen Standpunkt von Psychoanalyse und Individualpsychologie liegt doch bereits eine Voraussetzung zugrunde, zwar keine Theorie, aber eine Ideologie, und diese ist in beiden Fällen die pädagogische im alten Sinne, dieselbe also, die diese Theorien zu reformieren vorgeben.

Die Folge davon war, daß das Gefühlsleben nicht nur nicht beachtet, sondern im Sinne einer von vornherein auf Verbesserung eingestellten Psychologie entwertet wurde. Denn diese Methode geht vor allem darauf aus, das Individuum oder etwas in ihm zu ändern, weil es uns unerwünscht ist. Dies kann zwar auch als ein Teil des Erziehungsprogrammes betrachtet werden, besonders was die frühe Trieberziehung betrifft, ist aber sicherlich kein neuer, geschweige denn ein moderner Faktor in derselben. Neu scheint nur die psychologische Motivierung für die Entwertung des Gefühlslebens an Stelle der früheren moralischen. So erweist sich die erzieherische Ideologie der modernen Psychologie in ihrer Absicht als gleichgerichtet mit der der alten Pädagogenschule: nämlich die frühen Willensäußerungen und die ihnen entsprechenden negativen Gefühlsreaktionen des Kindes nicht nur zu lenken und zu korrigieren, sondern auch auf ein sozial vorgeschriebenes Maß einzuschränken. Wie diese erzieherische Absicht mit der den Eltern gestellten Forderung vereinbar ist, die gegebenen Triebanlagen des Kindes zu

entfalten, anstatt zu hemmen, muß dahingestellt bleiben. Aber auch bei den Eltern finden wir dieselbe instinktive Tendenz, das Gefühlsleben des Kindes, besonders in seinen unerwünschten Äußerungen, mit allen Mitteln zu unterdrücken, anstatt es als unvermeidlich bis zu einem gewissen Grade zur Geltung und Äußerung kommen zu lassen. Hätte uns nicht schon ein vertieftes Studium des Seelenlebens gelehrt, daß das Gefühlsleben in weitgehendem Maße eine Äußerung des Individualwillens ist, so müßte uns die affektive Abneigung, die Eltern und Erzieher gewissen Gefühlsregungen des Kindes entgegenbringen, als wären es offenkundige Willensproteste, auf diesen Zusammenhang aufmerksam machen. Die psychoanalytische und die individualpsychologische Formulierung, daß der Sexualtrieb, beziehungsweise das Geltungsstreben die Quelle des kindlichen Gefühlslebens sei, erscheint so nur wie eine leichtfaßliche psychologische Rechtfertigung der instinktiven Abneigung von Eltern und Erziehern gegen diejenigen Gefühlsregungen, die sich in ihren Äußerungsformen als erzieherisch unzugänglich und moralisch unbeeinflußbar erweisen.

Tatsächlich scheinen sich alle Erziehungsschwierigkeiten auf einen Willenskonflikt zwischen Kind und Erzieher zurückführen zu lassen, aber nicht weil die Eltern den Sexualtrieb unterdrücken wollen und die Erzieher das kindliche Machtstreben, sondern weil ein solcher Willenskonflikt im Zusammenleben oder im Zusammenstoß zweier Individuen unvermeidlich ist. Man kann auch, wenn man den kindlichen Willen nicht zu sehr hemmt, beobachten, daß das Kind selbst Veranstaltungen trifft, um Sexualverbote der Eltern herauszufordern, und ebenso in seinem allgemeinen Verhalten eine Neigung zur Hingabe, ja Unterwerfung zeigt, die der Minderwertigkeitslehre *Adlers* genau so widerspricht wie das Verlangen nach Sexualverboten der *Freud*schen Libidotheorie. Wenn nun beispielsweise *Adler* diese Unterwürfigkeit nur als ein verkapptes „Arrangement" zur Willensdurchsetzung erklärt, so übersieht er bei dieser finalistischen Schemati-

sierung, die alles zweckmäßig erklären möchte, die Mannigfaltigkeit der Natur oder zumindest eine der wichtigsten Seiten des menschlichen Lebens, die wir eben als Wesen des Gefühlslebens im engeren Sinne verstehen. Denn selbst wenn seine Erklärung final richtig sein sollte, so erklärt sie doch nur, *was das Kind erreichen will, aber nicht, wie oder wodurch dies möglich ist.* Psychologisch handelt es sich darum, dieses Gefühl der Hingabe, der Unterwerfung, der Unterwürfigkeit — angenommen selbst, es stünde immer im Dienste des Machtstrebens oder des Sexualtriebs — zu verstehen, das heißt aber, zu erklären, was das Individuum veranlaßt, seine sexuellen oder eigensüchtigen Willensbestrebungen auf diese paradoxe Weise durchzusetzen, und welche Bedingungen und Vorgänge in seinem Seelenleben ihm dies ermöglichen. Das sind die Fragen, die sich eine Gefühlspsychologie zunächst stellen müßte, die sich aber *Adler* gar nicht gestellt, *Freud* dagegen viel zu einseitig und daher unzureichend beantwortet hat. Beide interessierte zunächst die Absicht, der Zweck, den der eine im sozialen Geltungsstreben, der andere im sexuellen Luststreben sah; aber wir haben erfahren, daß es auch ein Streben nach Ohnmacht und Schmerz geben kann, so seltsam dies auch zunächst klingen mag, und ferner daß viele gefühlsmäßige Reaktionen — unabhängig von unseren eigenen Strebungen — durch eine andere Person in uns ausgelöst und daher nicht final (im Sinne *Adlers)* erklärt werden können. Aber auch die kausale Erklärung *Freuds,* der sich vorwiegend um Entstehung und Herkunft der Gefühlsregungen gekümmert hat, reicht nicht aus, weil er sie letzten Endes wieder finalistisch, d. h. immer im Hinblick auf ihre Lust- oder Unlustwirkung für das Ich würdigt. Wie dem auch sei, die Gefühle sind das wesentliche Mittel, durch das andere Menschen auf uns wirken und uns beeinflussen können. Das heißt aber, daß der wesentliche Faktor der Erziehung das Gefühlsleben ist, von dem wir im Grunde sehr wenig wissen, und das wenige, was wir wissen, bezieht sich auf

seine kausal-finale Unerklärbarkeit und daher Unkontrollierbarkeit, also gerade auf das Antipädagogische daran.

Die bisherige Behandlung des Gefühlslebens in der Erziehung war denn auch eine zu einfache: man ist den Gefühlen des Kindes mit den eigenen Gefühlen, d. h. gefühlsmäßig entgegengetreten, ohne sich um die Bedeutung der Gefühle selbst zu kümmern, ja ohne sich über den eigentlichen Sinn derselben Rechenschaft abzulegen. Es ist zwar mit dieser primitiven Methode einige Jahrtausende lang ganz gut gegangen, da ja im allgemeinen gewiß das Gefühl am besten auf Gefühl reagiert und davon beeinflußt wird. Aber im Augenblick, wo man die Gefühlserziehung des Kindes verstandesmäßig und nicht temperamentmäßig beeinflussen will, ergibt sich für den Erzieher nicht nur die selbstverständliche Forderung, seine eigenen Gefühle weitgehend zu beherrschen, sondern auch die unmögliche Forderung, seine Gefühle je nach der pädagogischen Situation ins Spiel treten zu lassen. Dies ist aber im Gefühlsleben unmöglich und etwas seiner eigentlichen Natur Widerstrebendes, was übrigens auch das kindliche Gefühlsleben ungünstig beeinflussen müßte, selbst wenn der Erzieher es zustande brächte. Gewöhnlich lassen sich die Eltern und Erzieher in ihren Gefühlsäußerungen dem Kinde gegenüber frei gehen, was an und für sich nicht nur der Entlastung des eigenen, sondern auch der Entwicklung des kindlichen Gefühlslebens dienen würde, wenn dem Kinde eine ebenso freie Äußerung desselben gestattet wäre. Das Gegenteil ist aber der Fall, und diese Gefühlsunterdrückung nötigt das Kind, andere Wege der Äußerung zu suchen, die dann von den Erwachsenen als „Kinderfehler" gerügt werden, da deren wirkliche Quelle unverstanden bleibt. Die so erzogenen Kinder werden dann als Erwachsene entweder die gleiche Gefühlsunterdrückung beibehalten und aus diesem Grunde keine Gefühlsäußerung ihrer Kinder dulden, geschweige erwecken, oder sie werden als Reaktion auf die Unterdrückung in der Kindheit später in Gefühlsausbrüchen schwelgen, aber keine unmittelbare Gefühlsreaktion des

Kindes darauf zulassen. Ist nun aber Gefühlsunterdrükkung beim Erzieher selbst ebenso schädlich wie der Gefühlsüberschwang, und ist Gefühlsdosierung unmöglich, so ist die Frage, wie das Gefühlsleben der Erwachsenen denn beschaffen sein sollte, um eine gesündere Gefühlserziehung beim Kinde zu ermöglichen?

Diese pädagogische Kernfrage scheint mir nur unpädagogisch beantwortbar. Das Gefühlsleben des Erwachsenen mag zunächst beschaffen sein, wie es wolle, seine Aufgabe als Erzieher würde sein, auch das kindliche Gefühlsleben so hinzunehmen, wie es sich aus dem Individuum und in Reaktion auf das elterliche Gefühlsleben entwickelt. Das kann gewiß nicht vollkommene Unbeherrschtheit des kindlichen Affektlebens heißen, sollte aber doch Ehrfurcht vor der wahren Natur desselben sein. Das Kind kann nicht Gefühle von bestimmter Art und bestimmter Stärke zu bestimmten Zeiten äußern, gerade weil die Eltern oder Erzieher dies so wollen, obwohl sie ja aus eigener Erfahrung wissen könnten, wie schwierig dies ist. Wäre dem anders, so beständen die meisten Erziehungsprobleme gar nicht, ebensowenig wie die neurotischen Schwierigkeiten der Erwachsenen, welche die Erziehungsfrage neuerdings wieder so dringend gemacht haben. Solange die Gefühlsäußerungen der Kinder von den Erwachsenen als Störungen (ihres eigenen Gefühlslebens) empfunden, oder soweit sie im Kinde nur zur Befriedigung der Erwachsenen zugelassen werden, ist keine freie Gefühlsentfaltung im Kinde möglich. Das Wesen des Gefühls besteht ja gerade in seiner Unmittelbarkeit, und jeder erzieherische Versuch, es in Art, Stärke oder Zeitpunkt seiner Äußerung zu bestimmen, muß erfolglos bleiben, wenn nicht sein Erfolg auf Kosten des Gefühlslebens selbst erkauft werden soll. Gefühle kann man nicht erziehen, wohl aber erwecken und bilden und dies nur durch ein vorbildliches Gefühlsleben selbst, wobei „vorbildlich" nicht im Sinne von Ideal, sondern von Beispiel gemeint ist. Mit anderen Worten, man darf sich dabei nicht zu sehr an einzelnen unerwünschten Gefühls-

äußerungen stoßen, die gewiß nicht immer für das Kind nachahmenswert sein können. Es handelt sich aber um die ganze Einstellung des Erwachsenen zu seinem Gefühlsleben als solchem, die das Kind erfaßt und nachahmt, indem es darauf reagiert. Mit einem Worte, eine freie, natürliche Gefühlsäußerung des Erziehers wird auch am ehesten eine solche des Kindes anregen, wobei man sich aber auch nicht fürchten darf, gelegentlich mit einem schlechten Beispiel unpädagogisch zu handeln, weil man damit dem höheren Erziehungsideal der Menschenformung dient. Man kann nicht nur gute, schöne, edle und gemäßigte Gefühle im Kind erwarten; wenn es ein menschliches Gefühlsleben haben soll, so wird es immer auch häßlicher, unedler und maßloser Affekte fähig sein, die aber noch immer menschlich wertvoller sein werden als vollkommene Affektunterdrückung, die sich dann auf andere, auch nicht immer schöne Weise Luft machen muß.

Dies führt uns zu der oft erhobenen Forderung, daß der Erzieher konsequent sein soll, die man auch vom psychologischen Standpunkt nur unterstützen kann. Allerdings darf diese Konsequenz nicht eine künstlich angelernte sein — auch nicht auf Grund noch so guter Erziehungsgrundsätze — soll sie nicht viel von ihrer pädagogischen Wirkung verlieren. Sie soll vielmehr einem unmittelbaren Ausdruck der eigenen Persönlichkeit entsprechen, die eben *darin* konsequent ist. Wenn Eltern und Erzieher auch dem Kinde gegenüber möglichst frei in ihren Gefühlsäußerungen sind, so wird dies auch am ehesten dem Kind ermöglichen, sein eigenes Selbst zu entwickeln, zu entfalten und auszudrücken, wie es dies bei den Eltern sieht. Diese Art des Persönlichkeitskults der Eltern wird, so seltsam es klingen mag, dem Kinde am wenigsten die individuelle Eigenart rauben, weil es ihm die der Erwachsenen am wenigsten aufdrängt. Die Eltern brauchen auch dazu nicht viel zu lernen, höchstens ein wenig freier in ihren eigenen Gefühlsäußerungen selbst zu werden, ohne befürchten zu müssen, daß dies als schlechtes

Beispiel wirken könnte. Wissen wir schon über die Vererbung körperlicher Anlagen und Eigenheiten nicht sehr viel, so ist die Übergabe von Charaktereigenschaften an das Kind noch fragwürdiger; und noch weniger als auf körperlichem Gebiete ist es im Seelenleben ausgemacht, daß eine ungünstige Charakterbildung der Eltern aus diesem Grunde eine gleich ungünstige Charakterentwicklung des Kindes zur Folge haben müsse. Gerade die neuere Psychologie hat uns wieder deutlich daran gemahnt, welch große Rolle der Kompensations- und Gegensatzbildung bei der Charaktergestaltung zukommt, so daß z. B. ein Kind eine Charaktereigenschaft besonders gut oder hervorragend entwickeln kann, gerade weil der Vater in dieser Beziehung schwach war, selbst dann, wenn das Kind die Anlage zu dieser Schwäche geerbt hätte.

Wie wichtig die Gesamteinstellung der Eltern zum Gefühlsleben als solchem (vor allem ihrem eigenen), unabhängig von einzelnen Äußerungen desselben ist, zeigt sich deutlich in den wesentlichen Schwierigkeiten, denen wir in der frühkindlichen Erziehung begegnen. Sie beginnen mit der Gewöhnung des Säuglings zur Reinlichkeit und Regelmäßigkeit in seinen körperlichen Verrichtungen, der sogenannten Trieberziehung, die bald in die Willenserziehung im engeren Sinne übergeht. Aber wir wissen schon auf Grund der geringen Erfahrungen mit der Sexualerziehung, daß es nicht genügt, hier weniger prüde zu sein und nicht alle Äußerungen des Sexualtriebes zu unterdrücken, wenn nicht die gesamte Einstellung des Erziehers zu allen Triebäußerungen des Kindes eine freiere ist. Denn wir haben verstehen gelernt, daß das Kind auf eine bestimmte Triebeinschränkung so reagiert, als wäre ihm jede Art von Triebäußerung verboten; so daß es z. B. sehr leicht Einschränkungen, die in bezug auf seine körperlichen Bedürfnisse notwendig sein mögen, unwillkürlich auf die sexuellen Triebäußerungen überträgt: und zwar nicht bloß, weil sie an dieselben Körperteile geknüpft sind, sondern auch, weil es den Eindruck bekommt, daß jede Art von freier Triebbetätigung unter-

sagt oder unerwünscht ist. Als weitere Schwierigkeit kommt hinzu, daß das Kind sehr bald Triebäußerung und Triebunterdrückung mit Willensäußerung und Willenseinschränkung gleichsetzt, wie es späterhin denselben Gesichtspunkt auf das Gefühlsleben überträgt und auch dort nur die den Eltern genehmen Äußerungen zuläßt. die anderen aber unterdrückt. Zwar beginnt die Gefühlserziehung mit der Unterdrückung der „schlechten" oder als schlecht empfundenen Gefühle, greift aber dann bald auf das ganze Gefühlsleben über.

Da wir noch nicht über eine Theorie des Gefühlslebens verfügen, welche die Voraussetzung jedes erzieherischen Verständnisses wäre, so können wir hier nur versuchen, das komplizierte Verhältnis von *Trieb, Wille und Gefühl* in seiner Bedeutung für das Verständnis der frühkindlichen Erziehungsprobleme zu würdigen. In unserer Kultur ist die notwendige Regelung der kindlichen Triebäußerungen eine der Erziehung im engeren Sinne vorangehende Aufgabe, der dann die eigentliche Willenserziehung als unmittelbare Grundlage von Schule und Unterricht folgt. Das Gefühlsleben findet in diesem Erziehungsschema überhaupt keinen Platz; vielleicht mit Recht, weil ja die Gemeinschaft zunächst nicht an der individuellen Glücksmöglichkeit des einzelnen interessiert ist, sondern nur seine Nützlichkeit und Brauchbarkeit für die Gesamtheit im Auge hat. Kann das Individuum neben der Erfüllung seiner sozialen Aufgaben und Pflichten auch noch persönlich glücklich werden, um so besser! Aber diese Glücksmöglichkeit hängt von seinem Gefühlsleben ab und ist wie dieses selbst sozusagen seine Privatangelegenheit. Die natürlichen Erzieher des Gefühlslebens sind daher die Eltern, wie ja auch die Äußerungen des Gefühlslebens selbst im wesentlichen immer eine Angelegenheit des Hauses, des Heimes bleiben. Ich glaube, die Erkenntnis dieser Tatsachen ist zunächst wichtiger als Einzelvorschläge oder Ratschläge, was in einzelnen schwierigen Fällen zu tun ist, in denen der berufsmäßige Erzieher, Psychologe oder Heilpädagoge ohnehin ein-

greifen muß. Immerhin wird auch noch nach dieser veränderten Einstellung der Eltern die Gefühlserziehung schwierig genug bleiben. Vor allem deshalb, weil sie keine Erziehung im eigentlichen Sinne des Wortes sein kann, wie z. B. die Trieb- und Willenserziehung, die hauptsächlich im Lenken und Formen von gegebenen Kräften besteht. Das Kind bringt verhältnismäßig starke Triebe mit zur Welt, entwickelt sie mit dem natürlichen Wachstum, und sie brauchen im Grunde nur gezähmt (domestiziert) zu werden. Anderseits entwickelt sich mit dem Triebleben und aus seinen Einschränkungen auch der kindliche Eigenwille, der später wesentlich zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Die Eltern sind hauptsächlich mit der Erziehung dieses sich von selbst entwickelnden Willens beschäftigt, der ihnen die größten Schwierigkeiten zu machen scheint, und vernachlässigen so die *Gefühlsbildung*. Diese ist aber im wesentlichen eine *Neuschöpfung*, denn das Kind bringt ein im Verhältnis zu seinem Triebleben kaum entwickeltes Gefühlsleben mit und kann dasselbe auch nicht aus sich allein weiterentwickeln, sondern nur im Verhältnis zu den ihm nahestehenden Personen.

Es ist aber nicht nur so, daß die Eltern, mit der Willenserziehung des Kindes beschäftigt, dessen Gefühlsbildung vernachlässigen, sondern es bestehen auch sehr enge psychologische Beziehungen zwischen Willensleben und Gefühlsleben, deren volles Verständnis sich uns noch nicht ganz erschlossen hat. Es scheint mir aber, daß die Willenserziehung nicht mittels des elterlichen Gegenwillens allein erfolgen kann, sondern eben mittels des Gefühlslebens, beziehungsweise der Gefühlsbildung. Das einfachste und bestbekannte Beispiel dafür ist die Überwindung des kindlichen Trotzes durch Liebe. Ich meine dabei aber nicht nur, daß das Gefühl zur Willenserziehung benützt werden kann und soll, sondern daß das kindliche Gefühlsleben aus der Willenssphäre erst durch entsprechende Beeinflussung derselben entwickelt werden muß. Das heißt, so wie z. B. die Liebe des Erziehers den Willen des Kindes überwinden kann, so müssen im Kinde

selbst allmählich Gefühle geweckt werden, die imstande sind, die zu starken Äußerungen des Eigenwillens zu hemmen. Das psychologische Verständnis dieser Art Selbsterziehung war so lange verdeckt, als man nur das Verhältnis des Kindes zum Erzieher und den Willenskampf zwischen beiden im Auge hatte. Die schlechtere oder bessere Einstellung des Kindes wird aber von seiner eigenen Fähigkeit abhängen, *in sich selbst statt einer Willensäußerung eine Gefühlsäußerung aufkommen zu lassen,* die im günstigsten Falle Liebe ist, aber auch in der Form von Bedauern, Reue oder Schuldgefühl pädaggogisch gute Wirkungen haben kann.

Wie diese Umsetzung von Wille in Gefühl im Kinde selbst erfolgt, darüber wissen wir sehr wenig, es scheint nur, daß das Kind sich gegen die Gefühlsbildung sträubt, weil es Trieb- und Willensreaktionen als die einfacheren und lustvolleren vorzieht. Daß sie aber durch den Einfluß des elterlichen Gefühlslebens und mittels der elterlichen Gefühlsäußerungen im Kinde angeregt wird, scheint mir außer Zweifel, denn das Gefühlsleben muß, wie gesagt, erst geweckt und entwickelt werden. Ebenso sicher scheint mir aber, daß die Sexualität nicht die einzige Quelle des Gefühlslebens ist, wie *Freud* angenommen hatte, ja daß sie wenigstens im späteren Leben weniger als Quelle denn als Ableitung von Gefühl in Betracht kommt, zumindest aber beide Funktionen hat. Die Sexualität kann sowohl Gefühle im Individuum erregen, wie auch den aus anderen Quellen stammenden Gefühlen als Ableitung dienen. Nur wenn sie auch das zweite leistet, ist sie vollwertig und befriedigend auch im gefühlsmäßigen Sinne, denn das Wesen des Gefühls besteht, wie ich bereits anderwärts ausführte[3], in der Beziehung, die es zwischen dem Ich und dem Du, dem Individuum und dem Nebenmenschen, im weitesten Sinne der Gemeinschaft herstellt oder aufhebt. Da aber beim Kind die sexuellen Äußerungen naturgemäß nur autoerotisch sein können, so ist bei ihm die Sexualsphäre mehr

[3] „Entwicklung und Ausdruck der Persönlichkeit" (Abschnitt: „Fühlen und Verleugnen"). Leipzig und Wien 1928, S. 75 ff.

der Gefühlsbildung als der Gefühlsableitung günstig, indem die sexuelle Spannung im Ich verbleibt und sich dort in Gefühl verwandelt. Aber nur soweit der Sexualtrieb zum Ausdruck einer Willensäußerung wird, kann er als solche auch zu einer unmittelbaren *Gefühlsquelle* werden, besonders wenn diese Willensäußerung gehemmt wird.

Wir müssen hier wieder ein Stück *Gefühlspsychologie* einschalten, ohne dessen Verständnis wir sonst nicht weiterkommen. Das primitive Triebleben selbst strebt seiner Natur nach zur motorischen Abfuhr der Handlung, in deren Gefolge wir das Gefühl der Befriedigung auftreten sehen. Jede Triebbefriedigung durchläuft naturgemäß die beiden Phasen der Spannung und Ableitung, die das Ich im großen und ganzen als Unlust und Lust empfindet. Aber erst auf einer weiteren Stufe der Entwicklung sprechen wir vom Gefühlsleben im eigentlichen Sinne des Wortes, das zwar auch noch die beiden Eigenschaften der Spannungs-Unlust und der Abfuhr-Lust bewahrt hat, aber doch in einer vom Triebleben verschiedenen Wertung. Während der Trieb seinem Wesen entsprechend nach Handlung drängt und das Stadium der Spannung sozusagen nur widerwillig durchläuft, besteht das Wesen des Gefühls umgekehrt im Bewahrenwollen der Spannung, einer Verlängerung der Lustphase und drängt zur Entladung nur in dem Maße, als die Spannung unerträglich wird. Gewiß trifft diese Unterscheidung nur auf die extremen Typen des Triebmenschen und des Gefühlsmenschen zu, während das individuelle Mischungsverhältnis der beiden im einzelnen Falle verschieden sein kann. So gibt es Menschen, die sogenannten impulsiven Typen, deren Gefühlsleben nach Art des Trieblebens, d. h. auf rasche Entspannung drängt, während ein anderer Mischtyp in seinen Triebäußerungen wieder zu gefühlsmäßig, d. h. zurückhaltend sein wird. Jedenfalls würde sich aus dieser theoretischen Scheidung die Einsicht ergeben, daß das *Gefühlsleben sozusagen einem gehemmten oder gestauten Triebleben entspricht.* Die Stauung erfolgt aber nicht notwendigerweise auf Grund äußerer Hemmung der Trieb-

abfuhr, sondern aus einem inneren Drang[4], weil die Stauung des Triebs zum Gefühl unter bestimmten Umständen lustvoller als die motorische Abfuhr ist oder wenigstens von einem Teil des Ich vorgezogen wird. In der Kindheit wird wohl der Grund zu dieser Erfahrung durch die äußere Triebhemmung gelegt, aber das Individuum lernt bald, diese im Dienste des Ich auszunützen, was erst zur Gefühlsbildung führt.

Was aber dem Kinde diesen Fortschritt ermöglicht, ist der Wille, der auf diese Weise die erzwungene Triebhemmung zu einer gewollten Gefühlsbildung macht und so aus der Unlust Lust gewinnt. Das eigentliche Gefühlsleben als ein verinnerlichtes, von der äußeren Abfuhr unabhängigeres Triebleben ist so erst auf der Stufe der Willensbildung möglich, die wir nunmehr näher betrachten müssen. Da es sich dabei um eine der schwierigsten Fragen der Gesamtpsychologie handelt, ist eine volle Aufklärung im Rahmen dieser Ausführungen nicht zu erwarten. Aber so viel kann doch gesagt werden, daß auch der Wille, der sich schon beim Kind als Ausdruck seiner Individualität manifestiert, ursprünglich aus dem Triebleben stammt. Nur muß er, als dem Gefühlsleben entgegengesetzt, wie wir sahen, auch eine andere Entstehungsgeschichte und Funktion haben. Es scheint mir nun, daß *der Wille* nicht wie das Gefühl gestauter Trieb, sondern positiv und *aktiv in den Dienst des Ich gestellter Trieb ist.* Mit andern Worten, die Entwicklung des Willens erfolgt mit der Unterwerfung des das Individuum ursprünglich beherrschenden Trieblebens unter die Herrschaft des Ich. Dieser Vorgang zeigt sich deutlich in seinen Anfängen in der Fähigkeit des Kindes, seine körperlichen Bedürfnisse willensmäßig zu beherrschen. Diese notwendige Gewöhnung erweist sich so nicht nur als eine Triebeinschränkung des Individuums durch die Erziehung, sondern auch als der stärkste Anstoß zur frühkindlichen Willensbildung, deren Erfolg für das Kind

[4] Diesen Gesichtspunkt der inneren Triebhemmung habe ich schon 1905 in meiner ersten Arbeit („Der Künstler") vertreten.

einen lustvollen Sieg über das gattungsmäßige Triebleben darstellt, soweit es imstande ist, ihn vom Erziehungszwang zu trennen und als Eigenleistung zu werten. Der Wille entspricht so einem durch die Erziehung verstärkten Ichtrieb, den man als *Individualtrieb* bezeichnen könnte, weil er die Beherrschung des gesamten Instinktlebens durch das eigene Selbst anstrebt; ein Ziel, das ja auch der Erzieher erreichen will, allerdings ohne die unerwünschten Begleiterscheinungen mit in Kauf nehmen zu wollen. Diese bestehen hauptsächlich darin, daß der zur Beherrschung und Unterwerfung des eigenen Trieblebens ausgebildete Wille sich nicht nur nach innen, sondern ebenso nach außen wendet und sich dort als negativer Wille, Gegenwille, in Form von Trotz und Widerstand, Eigensinn und Ungehorsam geltend macht.

Hier ist nun der Punkt, an dem wir den Ursprung der negativen Gefühlsäußerungen im Kinde finden. Wird nämlich der Wille selbst gebrochen, sozusagen im Gefühl aufgelöst, so entstehen die Gefühle, die ich als *„verbindend“* bezeichnen möchte (wie Hingabe, Unterwerfung, Reue, Schuld) und die man in ihrer Gesamtheit als *Liebesgefühle* auffassen kann, weil sie es sind, die das Individuum zum Verzicht der Durchsetzung seines Willens zugunsten eines anderen bewegen. Anderseits sind diejenigen Gefühle, die nicht aus der Willensaufgabe, sondern aus der Willenshemmung folgen, also nicht den Willen erweichen, sondern ihn umgekehrt stärken, *trennende* Reaktionen (wie Trotz, Wut, Angst), die man in ihrer Gesamtheit vielleicht am besten als *Haßaffekte* charakterisiert. Diese kann der Erzieher im Kinde leicht erwecken, wenn er die Willenserziehung übertreibt; anderseits scheint aber auch das Kind selbst zu ihrer Äußerung viel leichter geneigt, weil sie eine gewaltsame Entlastung gestattet, die den verbindenden Liebesgefühlen des Kindes nicht möglich ist. Denn die verbindenden Gefühle entstehen, wie bereits erwähnt, im Individuum selbst aus einem Aufgeben der Willensdurchsetzung, setzen daher im ganzen eine höhere Stufe der Ichentwicklung und

Persönlichkeitsbildung voraus, als man sie im allgemeinen beim Kind findet. Dies soll heißen, daß man beim Kind viel mehr und viel eher die aus der Willenshemmung folgenden negativen Gefühle (Haßaffekte) zu erwarten hat als die aus der Selbstbeherrschung und Hingabe folgenden Liebesgefühle, deren der Erwachsene in der Regel bis zu einem verschieden hohen Grade fähig ist. Die sogenannten Haßaffekte sind aber nicht nur negative Gefühle, sondern sie verhindern auch im allgemeinen die Entstehung der Liebesgefühle oder zumindest deren Äußerung, wenn sie doch aufkommen.

Hier setzt nun ein für das Verständnis des Gefühlslebens höchst bedeutsamer Vorgang ein, den ich als Gefühls*verleugnung* beschrieben habe. Er besteht darin, daß ein aufkommendes Liebesgefühl nicht nur nicht geäußert, sondern geradezu als nicht bestehend vorgegeben wird, wenn der Wille sich dieser Gefühlsäußerung als einer Unterwerfung widersetzt. Dieser Widerstand äußert sich gewöhnlich als Stolz oder Scham, Ichreaktionen, die mit dem Wesen des Gefühls als etwas rein Innerem, der Abfuhr Widerstrebendem zu tun haben. Denn die Ableitung der Gefühlsspannung muß notwendigerweise in einer körperlichen Handlung erfolgen, und diese setzt meist die Willigkeit einer anderen Person voraus, als Ableiter zu dienen. In die eigentliche Gefühlssphäre kommen wir aber wieder erst mit der nächsten Stufe, wo das Gefühl und nicht der Trieb den Anlaß zur Handlung bildet. Das sind im extremen Falle die bereits erwähnten impulsiven Typen, die nicht nach Triebbedürfnis, sondern nach Gefühlsbedürfnis handeln, aber dieses triebmäßig, d. h. ohne Aufschub, befriedigen wollen. Vom gut angepaßten und eingeordneten Erwachsenen erwartet aber die Gemeinschaft, daß er weder rein triebmäßig noch gefühlsmäßig, sondern intelligent handle. Da aber die Handlung ihrer Natur nach körperlicher Ausdrucksmittel sich bedienen muß, so kann man als erwünschtes Ergebnis der Willenserziehung, die Triebbeherrschung und Gefühlsunterdrückung einschließt, einen dem natürlichen Ab-

lauf entgegengesetzten Vorgang bezeichnen: nämlich ein zweckmäßiges Handeln des Menschen vom Denken aus, das erst den Willen anregt und von da aus den Trieb zur Ausführung anleiten soll. Bei diesem nützlichen und zweckangepaßten Handeln scheint die Gefühlssphäre ziemlich ausgeschaltet, während wir in den rein menschlichen Beziehungen wieder ein gefühlsmäßiges Handeln erwarten und sowohl das bloß zweckbewußte wie auch das triebhafte Agieren verwerfen. Hier wird wieder deutlich, wie die beiden Bereiche des menschlichen Gefühlslebens, in der Kindheit geteilt zwischen Haus und Schule, notwendigerweise das ganze Leben lang mehr oder weniger getrennt bleiben müssen. Im Erwachsenen äußert sich dieser innere Zwiespalt als der vielbehandelte Widerstreit zwischen seinem Berufs- und seinem Privatleben, der im Grunde den ewigen Kampf zwischen dem instinktiven und dem sozialen Ich, zwischen Trieb und Moral, Individuum und Gruppe widerspiegelt.

Das Liebesleben, als der höchste Ausdruck menschlicher Beziehungen, zeigt uns mit seiner Vermischung von triebhaftem, willensmäßigem, gefühlsmäßigem und zweckbewußtem Handeln, wie unmöglich die eine oder die andere Art von einseitiger Motivierung unserer Handlungen ist, auf die jede Erziehung im Grunde hinzielt. Wir haben aber auch erfahren, wie schwierig es ist, die Motivierung einer bestimmten Handlung zu erforschen, da die gleiche Aktion den verschiedenartigsten Antrieben entspringen und daher auch die verschiedensten psychischen Wirkungen haben kann. Nehmen wir z. B. den Sexualakt selbst, so kann er sowohl ein Ersatz für Gefühlsäußerung als auch ein Ausdruck derselben sein, ebenso wie er der Willensdurchsetzung oder der Willensunterwerfung (der Hingabe) dienen kann. Im idealen Falle wird er all das bedeuten, aber wir wissen sehr wohl, daß dieser ideale Fall — hier wie anderwärts — nicht die Regel ist, und daß das stärkere Überwiegen der einen oder der andern Seite zu allerlei Schwierigkeiten und Konflikten Anlaß geben kann. Dieser ohnehin genügend komplizierte Sachverhalt

wird noch verwickelter, wenn man gelernt hat, in Betracht zu ziehen, daß das menschliche Gefühlsleben nicht nur dem *impulsiven* Ich entspringt, sondern auch noch aus einer andern Quelle gespeist wird, die wir als das *moralische* Ich bezeichnen können. Die Psychoanalyse hat zwar in ihrem Bestreben, alle Gefühle aus dem Sexualtrieb abzuleiten, diese Quelle vernachlässigt, wenngleich *Freud* späterhin zu ihrer teilweisen Anerkennung gedrängt wurde. Beim moralisch erzogenen und sittlich eingestellten Menschen sind also nicht nur die individuellen Triebe als Motoren des Handelns, Fühlens und Denkens wirksam, sondern auch die kollektiven Strebungen, wie sie religiös oder sozial überliefert sind. Diese pädagogisch besonders wichtige Quelle des Gefühlslebens ist aber neuerdings zugunsten der triebhaften Seite vernachlässigt worden, so daß unser erzieherisches Verständnis hier große Lücken aufweist, die wir in den folgenden Abschnitten vom Standpunkt der Kollektivpsychologie zu ergänzen trachten.

Denn die Vermehrung unseres pädagogischen Verständnisses kann nicht allein aus einer verbesserten Einsicht in Wesen, Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes folgen, sondern muß auch zu einer klaren Formulierung der eigentlichen Aufgabe der Erziehung und der Erkenntnis ihrer Grenzen führen. Oft genug können wir sehen, wie gerade ein besseres Verständnis des Kindes oder einer bestimmten Situation die Aufgabe des Erziehers erschwert, wenn nicht unmöglich macht; ähnlich wie der Kriminalist in Verwirrung gerät, wenn er die psychischen Motive im Verbrecher verstehen lernt. Denn jedes Verständnis führt viel eher zur Toleranz als zur Strenge, die man aber in der Erziehung des Kindes wie des Asozialen nicht entbehren kann. Das neue psychologische Verständnis des kindlichen Seelenlebens stellt den Erzieher vor neue schwierige Aufgaben, die es vorher in der Pädagogik gar nicht gab. Der Erzieher mag eine unerwünschte Handlung des Kindes sehr wohl verstehen und wird sich doch oft aus rein pädagogischen Gründen veranlaßt oder

gezwungen sehen, so zu handeln, als verstände er nichts von der psychologischen Motivierung. In gewissem Sinne ist dies auch nur gerecht, denn er kümmert sich ja auch nicht um die psychologische Motivierung der guten, erwünschten Handlung. Täte er es, so fände er oft zu seinem Erstaunen, daß die gute Handlung aus Motiven entspringt, die er für verwerflich halten müßte, wie sich ja anderseits auch gezeigt hat, daß eine böse Handlung sehr guten, an sich lobenswerten Motiven entspringen kann. Mit einem Worte, da pädagogisch auf die Erziehung einer bestimmten Handlungsweise hingezielt werden muß, bleibt die Motivierung dem Individuum überlassen und wird höchstens im Falle einer unerwünschten Handlung untersucht. Die Trieb-, Willens- und Gefühls-Motivation, die hinter der Handlung steckt, ist sozusagen eine Privatangelegenheit des Individuums, und die Vermengung dieser beiden Bereiche ist denn auch zur Quelle unserer Schwierigkeiten geworden. Wenn die moderne Psychologie und besonders die Psychoanalyse nunmehr nicht nur die Gesinnung erforscht, wie es die Kirche tat, sondern auch die trieb- und gefühlshafte Motivierung (das sog. Unbewußte), so wird sie natürlicherweise zu einer gründlichen Umwertung aller Erziehungswerte neigen, die im Grunde darauf hinausliefe, die Erziehung durch das psychologische Verständnis zu ersetzen, anstatt es innerhalb des Rahmens der Erziehung zu verwenden. Diese Verwendung kann aber, nach dem Gesagten, nur eine sehr beschränkte sein, da sie notwendigerweise zur Motivenpsychologie führt, die geradezu antipädagogisch wirkt.

IV. Gemeinschafts-Ideologie und Individual-Entwicklung

Es gilt, an die Stelle der Gottheit die Gemeinschaft zu setzen. *Durkheim*[1].

Wenn wir sagten, daß jede Erziehung im Grunde Willenserziehung sei, so betrifft dies selbstverständlich nur die rein psychologische Seite des Problems, wie wir sie eben geschildert haben. Denn die Mittel, die zu dieser Willenserziehung verwendet werden, wechseln nach Zeitaltern und Kulturen, mit einem Wort nach den jeweils herrschenden Ideologien. Sei es eine seelische Ideologie wie bei den Primitiven, eine religiöse wie bei den orientalischen Kulturvölkern, eine humanistische wie bei den Griechen, eine staatliche, wie sie am deutlichsten das römische Reich repräsentierte, oder endlich eine technisch-wirtschaftliche Ideologie wie in unserem Zeitalter. Natürlich sind alle diese Ideologien mehr oder weniger von realen Faktoren abhängig, wie sie sich in den durch Natur und Geschichte bestimmten Gesellschaftsformen sozial äußern. Wie aus allen diesen Elementen das entsteht, was wir eine Ideologie nennen, kann hier nicht ausgeführt werden, obgleich im Verlaufe der folgenden Erörterungen manches Licht darauf fallen mag[2]. Kurz läßt sich sagen, daß die Ideologie aus der Aufsaugung all der gegebenen Elemente durch die unter ihrem Einfluß lebenden Individuen entsteht, von denen einige die der Ge-

[1] „Education et Sociologie" (Paris 1922), p. 120.

[2] Vgl. dazu die tiefschürfenden Gedanken von *Karl Mannheim:* „Ideologie und Utopie" (Bonn 1929).

meinschaft aufgezwungenen Faktoren im Sinne einer freiwillig aufgenommenen Entwicklung verarbeiten. Die Ideologie scheint so aus der Mischung und Durchsetzung weniger natürlich gegebener Kollektiv-Elemente mit individuell bedingten Strebungen und Idealen zu entstehen; sie ist gleichsam die Antwort des Individuums auf Gegebenes, das dabei gleichzeitig aufgenommen und verändert, möglichst idealisiert wird. Aber eine Antwort, die nicht ein für allemal gegeben wird, sondern ständig erneuert und verändert werden muß, da die Ideologie in ihren praktischen Auswirkungen ihrerseits wieder das Gegebene stets beeinflußt und modifiziert. Trotz dieses bedeutenden individuellen Einflusses auf die Ausgestaltung der Ideologie sprechen wir doch mit Recht von Gemeinschaftsideologien, denn nur die Herübernahme kollektiver Elemente — mögen sie noch so primitiver Natur sein — einerseits und nur die Rückaufnahme des individuell modifizierten Kollektivums durch die Gesamtheit anderseits macht eigentlich das Wesen des Ideologischen in dem hier behandelten Sinne aus.

Trotz dieser Durchdringung von Kollektivem und Individuellem in jeder Ideologie gibt es doch Ideologien, die mehr kollektiven Charakter haben, und solche, in denen das Individuelle überwiegt. Und wir sehen schon hier, in wie entscheidender Weise die gerade herrschende Ideologie die Erziehung beeinflussen muß, deren Wesen ja geradezu in einer ganz besonderen Durchdringung des Individuums mit Kollektiv-Ideen und Kollektiv-Werten besteht. Dies zeigt sich am besten, wenn wir die beiden gegensätzlichen Erziehungsmittel, wie sie die primitive und moderne Pädagogik verwenden, in bezug auf ihre Ideologie vergleichen. Es scheint dann, daß die *Religion,* als das Erziehungsmittel früherer Kulturen, einer fast gänzlich kollektiven Ideologie entspricht, während das wesentliche Erziehungsmittel unserer Zeit, die *Psychologie,* eine rein individuelle Ideologie darstellt. Nur zeigt sich die Doppelseitigkeit jeder Ideologie, die Kollektives und Individuelles wechselseitig verarbeitet, in dem je-

weiligen Überwiegen des einen oder des anderen Faktors. Die Religion, die nach Übereinstimmung der neueren Ethnologen im wesentlichen als kollektive Ideologie, beinahe als Symbol der gesellschaftlichen Struktur entstanden ist, gipfelt schließlich in der Idee Gottes, der in diesem Sinne zum individuellen Vertreter des Kollektivums wird, gleichsam zu einer Personifizierung desselben. Auf der anderen Seite strebt die Psychologie als die individuellste Ideologie, die wir kennen, in unserer Zeit immer deutlicher eine „Gemeinschafts-Psychologie" an, wie sie sich in der Anwendung individualpsychologischer Gesichtspunkte auf kollektive Erscheinungen, wie Masse, Gruppe, in der Sozialpsychologie und auch in der Erziehungs-Psychologie offenbart. Wir sehen also diesen Prozeß der Durchdringung von Kollektivem und Individuellem, wie gesagt, nicht nur an der Entstehung jeder Ideologie beteiligt, sondern in ihrer Entwicklung fortwirkend, und zwar so, daß die mehr kollektiven Ideologien, wie sie primitivere Zeitalter charakterisieren, zur Individualisierung neigen, während die mehr individuellen Ideologien der höheren Kulturen der Kollektivierung zustreben.

Dieser Ausgleichungsprozeß geht aber mit einer Erscheinung einher, die sich auf den *abstrakten und konkreten Anteil der Ideologie* bezieht. Die zunehmende Individualisierung der kollektiven Ideologien entspricht auch einer zunehmenden Konkretisierung der ursprünglich abstrakten Ideologie, während die zunehmende Kollektivisierung einer individuellen Ideologie zur Abstraktion neigt. Wieder sieht man dies am besten an der Religion einerseits, der Psychologie anderseits. Die Religion war ursprünglich kollektiv und abstrakt, d. h. rein geistig, wie schon die früheste Stufe des animistischen Glaubens an einen Seelengeist zeigt, und kam erst in ihrer weiteren Entwicklung zur konkret-individuellen Darstellung Gottes in Bildwerken, die schließlich in unserem Kindergott mit weißem Bart, Pantoffeln und Pfeife, zur Karikatur herabgesunken ist. Anderseits ist die Psychologie, die als konkrete Naturwissenschaft vom Individuum begann,

heute in philosophische Spekulationen über die Massenseele und das Kollektivbewußtsein verstrickt, die an Abstraktheit dem spritualistischen Seelenglauben der Primitiven nicht nachstehen[3]. Gleichzeitig hat aber auch die Anwendung individualpsychologischer Gesichtspunkte auf völkerpsychologische Probleme manches neue Licht geworfen, wenngleich sich die Soziologen und Ethnologen neuerdings dagegen verwahren, kollektive Erscheinungen der Sozial- und Völkerpsychologie aus der Psychologie des Individuums erklärt zu sehen[4]. Aber auch die Psychologie des Individuums wurde durch die Heranziehung kollektiver Gesichtspunkte bereichert, was hauptsächlich das Verdienst der Züricher psychoanalytischen Schule unter Führung *Jungs* war. Heute scheint diese Phase der wechselseitigen Befruchtung von Individual- und Völker-Psychologie wieder einer strengeren Sonderung der beiden zu weichen, da gerade durch ihre gegenseitige Beeinflussung auch ihre Unterschiede schärfer herausgearbeitet wurden. Denn das Kollektive ist zwar ursprünglicher als das Individuelle, scheint sich aber doch nicht ganz mit dem Primitiven im Individuum zu decken, wie schon *Le Bon* und *Jung,* aber auch noch *Freud* annahmen. Man kann daher auch Kollektiv-Phänomene nicht, wie z. B. *Freud,* aus der primitiven Seele des Individuums erklären und kausal auf Konkretes zurückführen, ebensowenig wie man irrationale Züge im heutigen Menschen lediglich als Überreste alter Kollektiv-Ideologien verstehen kann, wie es *Jung* tat. In beiden Fällen müßte an Stelle einer schematischen Anwendung des einen auf das andere Gebiet eine Berücksichtigung der wechselseitigen Durchdringung und Bedingtheit beider Bereiche treten, von denen nur

---

[3] Siehe die kritische Übersicht bei *Gerhard Lehmann:* „Das Kollektiv-Bewußtsein" (Berlin 1928).

[4] Den gegenwärtigen Stand dieses Problems, das geradezu nach einer Neuorientierung der Sozialpsychologie schreit, erörtert in übersichtlicher Weise *A. E. W. Burgess,* Prof. der Soziologie an der Universität Chikago, in seinem Artikel: „The Cultural Approach to the Study of Personality" (Mental Hygiene, April 1930).

bald der eine, bald der andere überwiegt und die doch im Grunde irgendwie immer unvereinbar bleiben.

Wenn wir nun zu unserem eigentlichen Thema zurückkehren, nämlich der Rolle, welche die Ideologie als Erziehungsmittel spielt, so haben wir uns vor allem klarzumachen, daß die verschiedenen Ideologien in bezug auf ihre pädagogische Bedeutung verschiedenwertig sind. Dabei scheint die Erfahrung das einleuchtende Ergebnis zu liefern, daß eine Ideologie desto größeren „pädagogischen" Wert hat, je mehr kollektive Eigenschaften sie aufweist; das Merkwürdige dabei ist nur, daß diese kollektiven Ideologien auch mehr abstrakt sind und trotzdem mehr erzieherischen Wert zu haben scheinen als die konkreteren Individual-Ideologien. Ziehen wir wieder die beiden Gegensätze Religion und Psychologie zum Vergleich heran, so kann kein Zweifel herrschen, daß die Religion Jahrtausende hindurch das mächtigste und wirksamste, zeitweise sogar das einzige Erziehungsmittel abgegeben hat, obwohl sie in ihrer Ideologie rein abstrakt, in ihrem Ritus allerdings ziemlich konkret war. Anderseits scheint es wenigstens nach den bisherigen Erfahrungen sicher, daß die Psychologie verhältnismäßig wenig ideologischen Wert als Erziehungsmittel bietet, was nicht nur eine Folge ihrer verhältnismäßigen Neuheit (gegenüber der Religion), sondern in ihrem Wesen als einer konkret-individualistischen Ideologie begründet ist.

Wir haben bisher im Erziehungsproblem das Ziel, von dem wir einleitend sprachen, streng vom Mittel, das in der Ideologie gegeben ist, und vom Inhalt der Erziehung selbst getrennt. Wenn wir uns nun dem Inhalt zuwenden, der gleichfalls von natürlich gegebenen und ideologisch geschaffenen Faktoren bestimmt wird, bemerken wir, daß eine enge, wenngleich verschiedenartige Beziehung der Ideologie als Erziehungsmittel zum Inhalt der Erziehung besteht. Wieder verhält es sich aber so, daß die kollektiven Ideologien, als deren Vorbild wir die Religion betrachten, auch viel mehr den Stoff für den Inhalt der Erziehung abgeben als die mehr individuellen Ideologien, wie die

Psychologie, die ja wesentlich strukturell ist. Die Religion war so, wie wir dies bereits an den primitiven Knabenweihen gezeigt haben, nicht nur Mittel der Erziehung, sondern lieferte zugleich deren wesentlichsten Inhalt. Dieselbe Neigung bemerken wir bereits heute in bezug auf die psychologische Erziehungsideologie, daß sie nämlich nicht nur als Mittel zur Erziehung benutzt wird, sondern allmählich zum Inhalt derselben werden soll. Nicht nur in der bereits besprochenen Form der Sexualerziehung, wobei — wie ausgeführt — zwar der Sexualtrieb erzogen, zugleich aber der Sexualunterricht erteilt wird, sondern auch in bezug auf die ganze psychologische Ideologie selbst, die nicht nur den Erzieher leitet, sondern auch schon dem Kinde als Unterrichtsstoff dargeboten wird[5]. Die Seelenkunde tritt so im Erziehungssystem an Stelle der Religion oder soll zu einer in bezug auf die Erziehung gleichwertigen Ideologie gemacht werden, deren Wesen ja überhaupt darin besteht, daß alle daran glauben (religio).

Während wir uns eingangs im Sinne der therapeutischen Einstellung gefragt haben, was an der Erziehung nicht in Ordnung sein mag, muß man sich im Hinblick auf die alle unsere Kulturwerte ermöglicht habende religiöse Erziehung fragen, wieso sie solche hervorragende Ergebnisse zeitigen konnte. Wir können diese Frage, wenn wir den erwähnten Kollektivwert der Religion berücksichtigen, befriedigend beantworten. *Das Kind* ist, so sonderbar das uns Heutigen klingen mag, im Grunde ein *Kollektivwesen,* und zwar in weit größerem Ausmaße, als dies beim Erwachsenen der Fall ist, der trotz aller sozialen Bindungen seine Persönlichkeit im Laufe der

[5] Der bekannte amerikanische Kinderpsychiater *Lawson G. Lawry* bezeichnet als eines seiner eindrucksvollsten Erlebnisse die Teilnahme an einer Sitzung dreizehnjähriger Jungen in einer Wiener Schule, wobei die Knaben ihr eigenes Verhalten und das anderer in psychologischer Terminologie erklärten, um Mittel und Wege zu finden, es sozial annehmbar und zugleich individuell befriedigend zu machen (Mental Hygiene, Juli 1929).

Reife verstärkt und auch den sozialen Einflüssen gegenüber bewahrt. Die Individualität entwickelt sich im Kinde erst allmählich, teils auf Grund seines natürlichen Wachstums, teils als Reaktion gegen den gleichmachenden Druck der Gemeinschaft, wobei das Kollektive im Kind oder besser gesagt das Kind als Kollektivum verkümmern würde, wenn ihm nicht von außen allgemeine Ideologien zugeführt würden. Diese kollektive Nahrung ist zum Aufbau und zur Entwicklung des kindlichen Gemeinschaftsgeistes genau so nötig wie die körperliche Ernährung für Wachstum und Gesundheit. Dies und nicht religiöser Dogmatismus oder Fanatismus ist der Grund, warum selbst in höheren Kulturen die Erziehung des Kindes zur Gläubigkeit schon so früh beginnt; ihr Wert liegt in dem kollektivgeistigen Gegengewicht gegen den späteren Einfluß der mehr individualistischen Berufserziehung. In einfachen Worten, der Jude oder der Christ mußte zunächst Jude, bzw. Christ werden und auch bleiben, bevor er Handwerker, Bauer, Beamter oder was sonst immer in seinem Berufsleben wurde. In Kulturen mit mehr individualistisch-konkreter Ideologie als unserer heutigen verhält es sich angeblich umgekehrt, der soziale Wert des Individuums wird vor allem nach seiner beruflichen Leistungsfähigkeit eingeschätzt, wobei allerdings Glaubens- oder Nationalunterschiede zum Wetteiferungsmittel im Berufsleben herabgewürdigt werden.

Auch dort, wo die Religion — wie in allen vorchristlichen Kulturen — mit Volkszugehörigkeit und Staat zusammenfiel, wurde doch der einzelne Mensch durch Aufnahme in die religiöse Gemeinschaft, wenngleich nicht in einen weiteren, so doch in einen höheren, jedenfalls in einen anderen als den rein sozialen Zusammenhang hineingestellt. Das Christentum hat zum ersten Male diesen überkollektiven Charakter des Religiösen verwirklicht, indem es eine *Weltreligion* (richtiger Völkerreligion) schuf, wobei das religiöse Moment das übergeordnete blieb, und nicht wie bei vorchristlichen Völkerbekehrungen zum Verlust der nationalen, kulturellen oder sonsti-

gen Eigenheiten der Bekehrten führte. Dies war aber nur mittels einer Überspannung der religiösen Ideologie möglich, die unter primitiven Verhältnissen, wie auch noch in den nationalen Religionen, den einzigen Zweck hatte, das Individuum zum Seelenträger der Gemeinschaft zu machen und so die Unsterblichkeit des Volksstammes, damit aber der Individuen als solcher zu verbürgen. Eine Welt- oder Völkerreligion wie das Christentum ist aber auf die Dauer tatsächlich nicht imstande, diese ideologische Aufgabe der Religion zu erfüllen, wie unzweideutig die mittelalterlichen Religionskriege, ebenso auch der Weltkrieg lehrt, wo Bekenner derselben Glaubenslehre gegeneinander um ihre nationale Selbstbehauptung kämpften.

Daraus folgt, daß nicht nur das Individuum sozial oder durch sein eigenes Kollektivum beschränkt ist, sondern daß auch das Kollektive selbst seine Grenzen hat, über die es nicht ausgedehnt werden kann, ohne wieder eine individuelle Gegenwirkung auf diese Überkollektivierung hervorzurufen. Diese Reaktionen können von einzelnen Personen oder auch von kleineren Gruppen ausgehen, die im Vergleich mit dem Gesamtkollektivum als Individuen betrachtet werden können. Daher sind auch diese Gegenäußerungen konkret — oft genug zu konkret — was ja mit Rücksicht auf ihren individuellen Charakter einerseits, auf die immer abstrakter werdende Überkollektivität anderseits erklärlich wird. Auch die religiöse Ideologie muß daher innerhalb gewisser Grenzen bleiben, weil sonst die Abstraktion für den einzelnen unfaßbar, aber auch bedeutungslos wird. Hier ist der entwicklungsgeschichtliche Punkt für das Aufkommen und Eintreten der humanistischen Idee an Stelle der ihrer Aufgabe nicht mehr gewachsenen Weltreligion. Hier auch der Grund, warum das humanistische Bildungsideal das religiös-nationale ablösen konnte und mußte. Aber auch diese im 18. Jahrhundert aufblühende Weltideologie des Humanismus wurde bald durch kleinere Gruppeninteressen verdrängt, die sich schließlich innerhalb der einzelnen

nationalen Gemeinschaften zum Klassenkampf verschärften, wie er das 19. Jahrhundert beherrschte. Der Weltkrieg ist als Gegenwirkung darauf zu verstehen, da er wenigstens die einzelnen Völker vorübergehend einigte — ja sogar größere Bündnisse schuf — und in seinen Folgen wieder dem humanistischen Ideal der Menschenverbrüderung zuneigt. Außerdem hat er aber auch den ohnehin schon im Erstarken begriffenen Individualismus, den die Kriegswelle weggeschwemmt hatte, nachher zu einer bisher unerhörten Steigerung gebracht, deren Folge sich nunmehr auch in der psychologischen Erziehungsideologie auszuwirken beginnt.

Wenn wir früher sagten, das Kind sei im Grunde ein Kollektivwesen, insofern es Träger der Gattung ist und deren Fortbestehen verbürgt, so sehen wir, daß die moderne Erziehung in ihm immer mehr das Individuum und das Individuelle betont, das ohnehin durch Wachstum und Reife zur Entfaltung kommt, anstatt das Kollektive in ihm zu pflegen, wie es die religiöse Erziehung in ihrem besten Sinne getan hatte. Die psychologische Erziehungsideologie entfremdet das Kind immer mehr zunächst der Familie, dann der Gruppe, indem sie seine eigene Persönlichkeit, seine eigenen Probleme von seinem persönlichen Standpunkt betrachtet und wertet. Sie mag dabei, wie *Adlers* Individual-Psychologie, das Ideal der Gemeinschaftseinordnung predigen, sie predigt tauben Ohren, denn die psychologische Ideologie ist ihrer Natur nach individualistisch und läßt sich nicht mit Schlagworten „kollektivieren". Als die einzige gemeinschaftsbildende Idee der neuen Erziehung kann ich, wie bereits früher erwähnt, nur die Sexualerziehung erkennen, wenngleich man dieselbe paradoxerweise als individualistische Befreiung von der veralteten Sexualmoral ausgab; tatsächlich ist sie aber ein Vorstoß der Gemeinschaft zur Nutzbarmachung der in der Sexualität liegenden Kollektivkräfte, gegen deren Ausnützung sich das Individuum als seiner letzten und stärksten Waffe zur Selbstbehauptung aufs äußerste wehrt.

Hier kommt nun aber ein anderer Gesichtspunkt zur Geltung, der sich auf das allmähliche Ableben oder Hinsterben der Ideologien bezieht und auf ihre Schicksale sowohl in der aufsteigenden als auch in der absteigenden Linie ihrer Entwicklung. Aus der Mythologie und Märchenforschung ist uns die Auffassung geläufig, daß die entwerteten Formen religiösen Glaubens und Denkens allmählich von den Erwachsenen aufgegeben und wie veraltete Werkzeuge und Waffen in die Kinderstube als Spielzeuge verbannt werden. Die Kinder bekommen zwar auch die noch in Gebrauch stehenden Dinge zum Spielen, aber dies bildet schon einen Teil der Erziehung als Vorbereitung fürs wirkliche Leben. Das eigentliche Spiel und Vergnügen, psychologisch gesprochen die gefühlsmäßige Befriedigung, geben ihnen aber doch die alten abergläubischen Überlieferungen und die sie darstellenden Gegenstände, die wir als Spielzeuge bezeichnen. Mit den Ideologien scheint es nun vielleicht ähnlich zu gehen, d. h. sie werden zur Erziehung in der Kinderstube herangezogen, wenn sie für die Erwachsenen ihren Wert verloren haben oder zumindest nicht mehr ganz vollwertig sind. So scheint die systematische Religionserziehung des Kindes in der Geschichte mit dem Zusammenbruch des jüdischen Staates zu beginnen, wo wir ein heimatloses Volk gezwungen sehen, seine Ideologie ohne entsprechende soziale Grundlage zu erhalten. Da ihre Religion der nationalen Gemeinschaft entbehrte, in der sich der einzelne als Glied eines Ganzen wirklich „fühlen" konnte, mußte die Ideologie um so stärker in jedem einzelnen selbst aufgerichtet werden. Dieser Vorgang entspricht dem Versuch einer *Kollektivierung vom Individuum* her, während gewöhnlich der Vorgang umgekehrt ist. Als Gegengewicht gegen das mangelnde Land und Staatsgebilde schuf sich dieses Volk, wie es scheint als erstes, die sehr konkrete *Sexualideologie,* die sich sonst erst allmählich und sehr spät bei den Kulturvölkern gegen den Widerstand der religiösen Unsterblichkeitsidee durchsetzen konnte. Zugleich aber schufen die Juden zum Zwecke der

religiösen Erziehung des einzelnen, der die abstrakte Kollektivideologie stützen mußte, eine Einrichtung, die ihnen sozusagen den Staat ersetzte und nicht wie bei uns darauf vorbereitete: nämlich *die Schule*[6]. Und wenngleich auch unsere Schule, vermutlich aus der jüdischen Tempelunterweisung hervorgegangen, ein anderes Ziel bekommen hat, so ist doch das *Wesen der Schule* im Grunde dasselbe geblieben: nämlich die Herstellung oder Wiederherstellung einer kleinen, leicht übersehbaren Gemeinschaft mit starkem Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler untereinander und mit einer doppelseitigen Einstellung zum Lehrer, die der zum geliebten und gefürchteten Gott entspricht.

Halten wir diese Hauptbedeutung der Schule dem Wandel gegenüber, den sie seither erfahren hat, so erscheint als der wichtigste Unterschied zwischen der jüdischen Tempelschule und unserem Schulwesen, daß die erste zum *Ersatz* für eine in der Wirklichkeit mangelnde Sozialideologie diente, die zweite als *Vorbereitung* des Individuums auf die jeweils herrschende Sozialideologie. Dies erklärt auch, warum der jüdische Unterricht sich bald in abstrakten Grübeleien verloren hat, während unser Schulwesen immer mehr konkrete Züge annehmen und Ziele aufnehmen konnte. Im Moment aber, wo wir die psychologische Ideologie in unsere Schule einführen, ändert sich das Bild. Denn es handelt sich nicht um die Psychologie als einen Unterrichtsgegenstand neben anderen, sondern um die neue Weltanschauung der Lehrer und Eltern, die gezwungen sind, auch schon dem Kind ihre psychologische Einstellung in bezug auf sich selbst und andere zu geben, damit sie ihm die psychologische Ideologie vermitteln können. Damit stößt man aber auf dieselbe

[6] Diesen Gedanken der Entwicklung des Schulwesens aus der Lehrverpflichtung des Deuteronomiums und dem rabbinischen Synagogenunterricht bis zu der ins erste vorchristliche Jahrhundert verfolgbaren Ausbildung der Volksschule als Unterstufe der Synagoge hat Ernst *Krieck* in seinem Werk „Die Bildungssysteme der Kulturvölker" (Leipzig 1927) in vorbildlicher Weise herausgearbeitet (s. bes. S. 97 ff.).

Schwierigkeit, wie wir sie vorhin in bezug auf eine zu abstrakte Religionsideologie besprochen haben; nur läßt sich die Schwierigkeit im Gebiete der psychologischen Ideologie nicht mit denselben Mitteln beseitigen. Vor allem, weil es sich bei der Religion um eine kollektive, bei der Psychologie um eine individuelle Ideologie handelt. Daher hat sich die Psychologie, welche die Religion individualistisch abgelöst hat, als zu einer gemeinschaftlichen Ideologie unbrauchbar erwiesen, und das neue Erziehungsprogramm stellt — vom Standpunkt der Gemeinschaft — einen Versuch dar, die Psychologie vom Individuum her gemeinschaftsbildend zu machen. Dieser Versuch kann aber hier nicht einmal so weit wie bei der Religion gelingen; denn dadurch, daß jeder einzelne die psychologische Ideologie „lernt", die er doch nur individuell aufnehmen kann, entsteht noch keine Gemeinschaftsideologie; diese ist etwas anderes als die Summe von Individualideologien, sogar wenn diese einander ähnlich sind, genau so wie die einzelnen verschieden bleiben trotz vieler Ähnlichkeiten. Da aber die Psycho-Ideologie ihrer Natur nach individuell ist, können die Unterschiede der einzelnen nie in ihr verschwinden, und folglich kann sie nie zu einer Kollektivideologie im Sinne eines Erziehungsideals werden, auch wenn jeder einzelne sie erlernen muß. Es ist denn auch interessant, zu sehen, wie die psychologische Erziehungsideologie in der bereits besprochenen Weise auf die Sexualerziehung als auf eine konkrete und kollektive Ideologie zurückgreifen muß, um diese unentbehrlichen erzieherischen Werte, die in der Psychologie als solcher nicht gegeben sind, hereinzubringen. Aber auch dies erweist sich, wie früher erwähnt, nicht als reine Erziehungsideologie, sondern ist ebenso ein Zeichen des Niedergangs der Sexualideologie wie der Beginn der religiösen Erziehung des Kindes sich als erstes Zeichen des Niedergangs der Religionsideologie erwiesen hatte.

Im primitiven Zeitalter des Seelenglaubens war das Kind nichts als Kollektivwesen, das von der Mutter auf

die Gemeinschaft überging und mit der individuellen Sexualität nichts zu tun hatte. Die Knabenweihe macht aus dem rudimentären Individuum wieder ein Kollektivwesen, wie es das kleine Kind ohnehin war. Beim Primitiven hört also die ohnehin beschränkte Individualentwicklung geradezu mit der Pubertät auf, während sie bei uns dort beginnt; dagegen beginnt seine Sexualentwicklung viel früher und hört zwar nicht mit der Pubertät auf, wird aber nach der Knabenweihe weitgehend eingeschränkt, während sie vorher frei war. All das ist nur aus dem Seelenglauben verständlich, der Sexualität und Fortpflanzung trennt, um die individuelle Unsterblichkeitsideologie aufrechterhalten zu können. Mit Anerkennung der Sexual-Ideologie, d. h. der Zeugungsrolle des Mannes bei der Fortpflanzung, gerät die individuelle Unsterblichkeitsideologie ins Wanken und wird durch die individuelle Anerkennung der Vaterschaft vom Ich auf die Gattung übertragen, deren Repräsentant das Kind ist. Auf dieser Stufe des Sexualzeitalters muß aber das Kind dem Vater gehören und nicht der Gemeinschaft, denn sonst verlöre der Mann mit Anerkennung der Vaterschaft seinen Unsterblichkeitsanspruch. So war das Kind jahrtausendelang die letzte Zuflucht des erschütterten individuellen Unsterblichkeitsglaubens. Im neuen Zeitalter des Individualismus erscheint auch diese letzte Stütze des Seelenglaubens der Erwachsenen in Gefahr, indem sie einerseits mit der Sexualideologie ihre individuelle Unsterblichkeit aufgeben, anderseits nicht nur der Staat die Kinder als Gemeinbesitz beansprucht, sondern auch das Kind selbst, in dem Maße, als es heranwächst, weder dem Unsterblichkeitswunsch des Vaters noch der Unsterblichkeitsidee des Staates dienen, sondern als Individuum selbständig auf seine eigene Unsterblichkeit im Werke bedacht ist. Damit wäre die Sexualität für den Erwachsenen wieder individuell geworden, aber er kann sie nicht als solche annehmen, da nur in ihrer kollektiven Bedeutung das Unsterblichkeitsmoment verbürgt erscheint. Und diese kollektive Bedeutung soll der Sexualität durch die Auf-

klärung der Kinder wiedergegeben werden, die ihrerseits wieder mit ihrem Individualismus sich dagegen auflehnen.

Hier erscheint die neuerdings viel erörterte Frage der Sexualverdrängung, die selbst der Psychoanalyse unlösbar scheint, in einem neuen Lichte. Man kann sie nicht verstehen, wenn man von einem freien Sexualleben der Primitiven und einer sozial eingeschränkten Sexualität des Zivilisierten ausgeht, eine Voraussetzung, der übrigens durch die Tatsachen selbst aufs deutlichste widersprochen wird. Im Vergleich zu der Sexualfreiheit des modernen Menschen, der sich, wenigstens privatim, alles erlauben kann, erscheint das Sexualleben der Primitiven als eine Kette von Einschränkungen, die er aber nicht als solche empfindet, weil sie seine ihm viel wichtigere Unsterblichkeitsideologie stützen. Von einer Sexualverdrängung kann überhaupt erst auf der Stufe des Sexualzeitalters die Rede sein, d. h. nach Anerkennung der männlichen Zeugungsrolle, gegen die sich der Vater vorher, aber auch noch nachher mittels der Sexualverdrängung wehrt. Diese stammt von innen, dient der Aufrechterhaltung der Unsterblichkeitsideologie des Ich und äußert sich erst nachher in sozialen Einschränkungen, die den inneren Sexualwiderstand rechtfertigen sollen. *Dieser Sexualwiderstand richtet sich dann, je nach Zeitaltern und individuellen Entwicklungsstufen, einmal gegen die kollektive Seite der Sexualität, ein andermal gegen ihre individuelle.* In unserem heutigen Kulturkampf um die Sexualideologie, der sich in der Erziehung auswirkt, sehen wir auf Seite der Erwachsenen den Widerstand gegen die rein individuelle Funktion der Sexualität, deren Freigabe wir nicht wollen, weil sie uns der kollektiven Vorteile des Unsterblichkeitsglaubens (des Besitzes der Kinder) beraubt. Auf Seite der Kinder finden wir bei der sexuellen Aufklärung, die die Sexualität zum Gemeingut machen soll, den Widerstand des Individuums gegen die Überwachung dieser persönlichen Lustquelle. Der Begriff der Sexualität ist eben beim Kind und beim Erwachsenen verschieden, und was der Psychologe aus seiner Sexualideologie als wünschenswert

ableitet, muß darum noch lange nicht gut für das Kind sein. Besonders der Begriff der Sexualfreiheit ist ganz verschieden, je nachdem es sich um einen angepaßten Gesellschaftsmenschen oder um ein erst zu erziehendes Kind handelt. Während der Erzieher glauben mag, dem Kinde die Sexualfreiheit zu geben, die er meint, tut er dies, indem er die Sexualität als Aufklärungsgegenstand allgemein und so gerade unfrei macht. Der Erwachsene braucht die sexuelle Kollektivideologie zur biologischen Aufrechterhaltung seiner Ichfortsetzung, während das heranwachsende Kind mit Recht auf der rein individualistischen Sexualideologie besteht.

Dies bringt uns zu der Frage zurück, welche Wirkungen unsere psychologische Erziehungsideologie auf das Kind haben mag; d. h. welches Erziehungsergebnis wir erwarten können, wenn wir weder ein bestimmteres Ideal aufweisen können, als es die Vermeidung der Neurose darstellt, noch eine weniger zwiespältige Kollektivideologie, als es die Sexualität ist. Diese führt dann dem Kind Kollektives in einer ihm unerwünschten Weise zu, während die psychologische Einstellung, auf die sich die neue Erziehung stützt, zu individualistisch ist, um als pädagogisches Mittel zu dienen. Das Endergebnis einer so weitgehenden Umwertung der pädagogischen Werte läßt sich natürlich nicht voraussagen; nur soviel ist schon heute aus den bisherigen Versuchen ersichtlich, daß die Verbindung dieser neuen Gesichtspunkte mit der alten Pädagogik unmöglich scheint, weil sie mit ganz anderen Mitteln arbeiten und entgegengesetzte Ziele verfolgen. Denn die neue Pädagogik hat weder ein *positives* Erziehungsziel, noch eine diesem entsprechende Kollektivideologie, aber auch noch keine genügend ausgearbeitete Methode, die der Psychologie angemessen wäre; wozu noch die grundsätzliche Frage kommt, ob eine Erziehung mit psychologischer Ideologie überhaupt möglich ist, da deren allgemeine Tragfähigkeit nach allem Gesagten zweifelhaft scheint. Selbst abgesehen davon, daß die psychologische Weltanschauung ihrer Natur nach zu indivi-

dualistisch ist, um als Kollektivideologie der Erziehung zu dienen, war sie auch beinahe schon zusammengebrochen, ehe sie noch in die Pädagogik eindringen konnte. Denn mit den verschiedenen psychoanalytischen Schulen scheint die Psychologie erschöpft, an ihrem Ende angelangt und nicht vor einer neuen Entwicklung. Man könnte nun diese Auffassung selbst zur Stütze der psychologischen Erziehungsideologie heranziehen; gäbe es doch kaum einen besseren Weg, als daß man zuerst über die ausgebaute Psychologie verfügte, ehe man sie in der Pädagogik verwendete. Dem stehen aber wichtige Bedenken entgegen: erstens muß eine Ideologie, wenn sie wirksam sein soll, noch lebend sein, ja in ihrer vollen Lebensblüte stehen, was bei der Psychologie trotz des gegenteiligen Anscheins nicht zutrifft. Denn die psychologische Ideologie war nie lebendig, kam sozusagen mit einem Greisenverstand zur Welt und liegt scheinbar in den letzten Zügen. So weit sie wirkt, noch wirkt, ist es neurotisch und nicht erzieherisch, weil es die Ideologie ist, die vom neurotischen Typus geschaffen wurde und ihm entspricht. So ist die psychologische Ideologie an und für sich zerstörend, für eine erzieherische Wertsetzung außerdem zu individualistisch und kann daher gewiß kein Genie hervorbringen im Sinne einer Kollektivpersönlichkeit, wie sie jede individuell geschaffene Ideologie, um allgemein zu werden, braucht. Da jedes Individuum seine Psychologie hat, jedes sogar bewußterweise eine andere, so ist gewissermaßen jeder ein „Genie“ in seiner Art, was aber gerade der Entwicklung des Kollektivgeistes hinderlich ist. Der Verallgemeinerung einer Ideologie, die sich im Genie vollzieht, und die wir als „Mythisierung“ einer Persönlichkeit kennen (hat Jesus gelebt?), ist nichts ungünstiger als die Psychologie, die diesen Vorgang im Individuum aufzeigt, „analysiert“ und so sein wirkliches Zustandekommen verhindert. Während früher das Genie eine neue Ideologie als Gegengewicht auf eine bestehende erschuf, lehnt das heutige Individuum das Bestehende

bloß ab, indem es auf seine Individualität pocht, von der psychologischen Ideologie dabei unterstützt.

Hier wäre der Ort, etwas über die Kunst als eine der höchsten Formen der Gemeinschaftsideologie zu sagen; doch möchte ich dies wegen der Verflochtenheit der Kunst mit allen Gebieten der sie hervorbringenden Kultur für einen anderen Zusammenhang aufsparen[7]. Im allgemeinen läßt sich nur sagen, daß der schöpferische Künstler beide Seiten, die individuelle und die kollektive, in sich vereinigt und in seinem Werk etwas darüber Hinausgehendes schafft, das seinerseits die Bildung neuer Kollektivideologien im Individuum beeinflußt. In seiner vollkommenen Ausprägung stellt der Künstler den Typus dar, der dem zeitgemäß Kollektiven zum ersten Male individuellen Ausdruck gibt und so an der Schaffung der jeweiligen Kollektivideologien den tätigsten Anteil hat. Hier kann ich aus diesem reichen Problemkreis nur das Verhältnis der Kunst zur Erziehung streifen, ohne das viel wichtigere zur Religion einzubeziehen. Wie schon einleitend bemerkt, scheint mir der griechische Künstlertypus ein Nebengewinn des hellenischen Weisheit-Tugend-Ideals der damaligen Erziehung, der in seiner Kunst denjenigen individuellen und kollektiven Strebungen Ausdruck verlieh, für die das Erziehungsideal im bürgerlichen Leben keinen Raum ließ. Das bezeichnende der griechischen Kunst war daher anfangs ein urwüchsiger Realismus, der nicht nur Folge eines mangelnden Könnens, sondern mehr noch inhaltliche Notwendigkeit zur Freimachung der idealen Strebungen war (im Sinne von *Nietzsches* „Geburt der Tragödie"). Auf ihrer Höhe wurde die griechische Kunst mit ihrem Schönheitsideal eine Äußerung der zum Siege gelangten „appollinischen" Tendenzen, die das Weisheits-Tugend-Ideal verherrlichten. So spiegelt die Stilentwicklung innerhalb eines bestimmten Kulturverlaufes das jeweilige Erziehungsideal und die allmähliche Annäherung an dasselbe wider; zugleich aber tragen die geschaf-

[7] Siehe Verf.: „Kunst und Künstler" (erschien zuerst in englischer Sprache bei Alfred A. Knopf, New York 1932).

fenen Kunstwerke zur Erziehung der Gemeinschaft bei und erleichtern diese, indem sie das Allgemeine durch die persönliche Formgebung individualisieren. In diesem Sinne ist die heutige Kunst eine ausgesprochen psychologische, nicht nur in der Literatur, sondern auch in der bildenden Kunst, indem ihr Ideal nicht mehr die Verschönerung und Veredlung, wie bei den Griechen, auch nicht mehr die Wirklichkeitstreue, wie im Realismus, sondern die innere *Wahrhaftigkeit* ist — allerdings mehr des Künstlers selbst als der Kunst[8].

---

[8] Es wäre verlockend, hier auf die Psychologie der Ästhetik einzugehen, die ich als die kollektive Ideologie des Künstlers betrachten möchte, weil sie ihm die philosophische Rechtfertigung für seinen Kunststil liefert, der aus ganz anderen Forderungen individueller und kultureller Art erwächst (siehe dazu mein Buch über das Verhältnis von „Kunst und Künstler").

V. Führerrolle und Milieu

Mein Sohn könnte mich nicht ersetzen; ich selbst könnte mich nicht ersetzen, ich bin das Geschöpf der Zeitverhältnisse. ***Napoleon.***

Die individuelle Ideologie, die den kollektiven Ideen bald hindernd, bald fördernd gegenübertritt, erscheint seit jeher in der Gestalt des Führers verkörpert. Ob die Idee des Führers so alt ist wie die Gemeinschaft, läßt sich nicht schlechtweg entscheiden. Denn die primitiven Gemeinschaften, die wir kennengelernt haben, scheinen vielmehr durch einen Kollektivgeist als durch ein Führerideal geleitet, wie es in allen unseren Kulturorganisationen der Fall ist. *Freud* ist denn auch zu seiner Hypothese von der menschlichen Urhorde, die unter der Herrschaft des mächtigsten Männchens steht, durch die Aufeinanderbeziehung zweier Situationen gekommen, die zu weit voneinander entfernt sind, als daß sie einen Rückschluß auf die dazwischen liegende Urgesellschaft gestatten würden: einerseits durch Rückprojektion unserer väterlichen Familienorganisation in die Urzeit, wo eine solche noch gar nicht bestanden haben kann, und andererseits durch Rückgreifen auf die von *Darwin* geschilderte Affenhorde, die — selbst wenn ihre Existenz nicht angezweifelt werden müßte[1] — doch nichts für eine entsprechende urmenschliche Form des Zusammenlebens bewiese. Aber auch abgesehen von solchen Erwägungen deutet das wenige, das wir über primitive Gesellschaftsformen wissen, darauf hin, daß *in der ursprünglichen Gemeinschaft die kollektive Ideologie die Führerrolle hat* und nicht eine

[1] Siehe *Fr. Alverdes:* „Tiersoziologie" (Leipzig 1925).

einzelne überragende Persönlichkeit oder eine Gruppe von solchen. Wo sich führende oder leitende Gruppen finden, handelt es sich um eine Gruppe untereinander Gleichgestellter, die nur anderen ähnlichen Gruppen innerhalb derselben Gemeinschaft gegenübersteht (siehe „Altersklassen und Männerbünde[2]"). Die führende Gruppe besteht daher auch nicht aus den Stärksten — deren es ja nur wenige oder eigentlich nur einen gäbe —, sondern den Ältesten, Erfahrensten, den um die Ideologie Wissenden, die mehr Lehrer als Führer sind[3].

Diese Auffassung wird noch gestützt durch Erfahrungen der neueren Sozialpsychologie und Individualpsychologie. Die moderne, von *Durkheim* ausgehende Ethnologenschule, wie sie namentlich in *Lévy-Bruhls* Arbeiten geklärt zum Ausdruck kommt, nimmt an, daß die seelischen Kollektiverscheinungen, wie sie sich in der ursprünglichen Gemeinschaft äußern, individualpsychologisch nicht verständlich und erklärbar seien; sie seien wesensverschieden, nicht nur älter und ursprünglicher. Die individualpsychologischen Erfahrungen, insbesondere am Kinde, scheinen nun zu bestätigen, daß sich das Individuum, wie es die Führerpersönlichkeit darstellt, erst später aus dem Kollektiven heraus entwickelt. Zu Anfang der menschlichen Entwicklung steht — ähnlich wie bei den meisten Tieren — ein Kollektivum, sei es biologisch-gattungsmäßig, sei es ideologisch-rassenmäßig, aus dem sich erst allmählich die Individualität mit ihrer Psychologie, d. h. aber die Psychologie schlechthin entwickelt[4]. Die erste Psychologie der Menschheit war eine Massen- oder besser Gruppenpsychologie[5], d. h. aber keine Psychologie im Sinne unserer wissenschaftlichen Individualpsychologie, die sich naturgemäß erst mit und aus dem

---

[2] „Eine Darstellung der Grundformen der Gesellschaft" von *H. Schurtz* (Berlin 1902).

[3] Noch in Rom war ein für unsere Begriffe hohes Alter (65) die Bedingung für die Aufnahme in den Senat.

[4] Siehe meine Arbeit: „Seelenglaube und Psychologie" (1930).

[5] Zu einer solchen Annahme neigt auch *Freud* in seiner Darstellung: Massenpsychologie und Ich-Analyse (1921), obwohl sie seiner

Individuum entwickeln konnte. Der Führer fällt so zunächst mit der durch irgendwelche Sonderbegabung aus der Gemeinschaft sich heraushebenden Individualität zusammen, wie er ja übrigens auch heute noch unter diese Begriffsbestimmung fällt. Nur ist diese ursprüngliche Individualität nicht eine im Sinne unserer heutigen „Originalität", sondern mehr eine Verkörperung kollektiver Ideen und Ideale in einer Person, also gerade das, was noch heute den Führer vor anderen Individualitäten auszeichnet.

Wir sehen schon hier, daß es ähnlich wie bei den Kollektivideologien auch unter den Führerindividualitäten solche mit größerem oder geringerem kollektivem bzw. individuellem Anteil geben wird; ebenso daß, ganz abgesehen von der individuellen Psychologie der Persönlichkeit, ein Überwiegen der kollektiven Elemente in derselben für den Führer kennzeichnend sein dürfte. Wir werden aber eine lange Entwicklung zu durchwandern oder mindestens zu überblicken haben, ehe wir von dem extremen Ausgangspunkt der kollektiven Individualität, wie sie beispielsweise im Heros verkörpert scheint, bis zum anderen Extrem der individualistischen Persönlichkeit gelangen, wie ihn z. B. der heutige Neurotiker oder Künstlertypus darstellt. Für eine historische Aufzeigung des Beginns dieser Entwicklung fehlt uns natürlich jede konkrete soziologische Grundlage, aber wir besitzen dafür zum Teil noch heute lebendige Überlieferungen, die uns einen Schluß auf diese urtümlichen Verhältnisse gestatten. Diese indirekte Methode ist aber nicht nur ein Notbehelf, sondern sie erweist sich als besserer psychologischer Zugang zum ganzen Führerproblem — und auch zu anderen Problemen — als eine Übersicht über noch so konkretes

---

eigenen Urhordentheorie, die irgendeine individuelle Führerpsychologie voraussetzt, widerspricht. Dieser Widerspruch kommt von der Beschränkung *Freuds* auf die Masse, die einen Führer, gleichsam als Kopf, erfordert, während die Gruppe (wie sie in primitiven Verhältnissen existiert) eine andere Psychologie hat als die Masse und ohne individuellen Führer besteht.

historisches Material. Ich meine die *Religion* im ethnologischen, nicht theologischen Sinne, in deren Formen wir ein getreueres, weil spontaneres Spiegelbild der sozialen und psychologischen Entwicklung der Menschheit überliefert haben als in den vom spröden Material der Wirklichkeit entstellten Bildern der Geschichte.

Nun war die früheste Religionsform keine Gottesideologie, sondern ein Seelenglaube, d. h. eine Unsterblichkeitsideologie, die das kollektive Interesse betraf und nicht das individuelle, das in primitiven Gemeinschaften kaum hervortritt. Ja, die Entwicklung des Individuums selbst erweist sich als eine durch den Zusammenbruch der kollektiven Unsterblichkeitsideologie, wie sie im Seelenglauben vorliegt, notwendig gewordene Wendung zu einer anderen Art des Seelentrostes, der von da an in immer größerem Ausmaße im Individuum selbst gesucht wird, weil er in der Gemeinschaft nicht mehr gefunden werden kann. Inwieweit dabei die Sexualideologie, d. h. die Anerkennung der biologischen Tatsachen von Zeugung und Tod wirksam waren, habe ich in einem anderen Zusammenhang ausgeführt[6]. Hier möchte ich nur die religiöse Auswirkung dieser Wendung hervorheben, die aus der kollektiven Seelenreligion die individualistische Gottesreligion entstehen ließ. Mit anderen Worten: Der Führer ist erst mit der Entwicklung des Individuums möglich geworden, und diese spiegelt sich religiös in der allmählichen Durchdringung des kollektiven Seelenglaubens an die Unsterblichkeit mit Zügen des persönlichen *Gottesbegriffs, in dem das Kollektivum individualistisch personifiziert erscheint,* wie umgekehrt am Anfang der Entwicklung der individuelle Unsterblichkeitsglaube im Seelenglauben kollektiviert worden war.

Die Geschichte des Führers beginnt also psychologisch mit der Schöpfung Gottes, oder, richtiger gesagt, das Aufkommen der individualistischen Führerideologie spiegelt sich zuerst und gleichzeitig in dem Aufkommen und in

[6] „Seelenglauben und Psychologie“ (bes. Abschnitt II: „Sexualzeitalter und Psychologie“).

der Entwicklung der Gottesidee. Aber dies ist mehr als eine bloße Parallele: der Führer, wie wir ihn als Verkörperung einer Idee auch heute noch verstehen, war und ist der vermenschlichte, konkretisierte Gott, gleichviel in welcher Form und in welchem Bereich er auftritt. Man wende nicht ein, daß mit einer solchen Behauptung nichts für das Verständnis der Führerpsychologie gewonnen sei, denn es handle sich um Ersetzung einer Unbekannten durch eine größere Unbekannte. Aber hier kommt uns der oben erwähnte Vorteil der religiösen Überlieferung als einer verhältnismäßig naiven psychologischen Projektion zu Hilfe, die uns — wenn wir sie zu deuten verstehen — einen tieferen Einblick in das psychische Gefüge und die seelische Bedeutung der in Frage stehenden Erscheinungen gewährt, als die noch so sorgfältige konkrete Analyse einer Führerpersönlichkeit, die selbst nicht mehr weiß (auch nicht unbewußt!), was sie darstellt. Auch ein weiterer Einwand, der sich auf dem Boden unserer eigenen Auffassung erheben könnte, sei gleich hier vorweggenommen. Man könnte an die Psychoanalyse und *Freuds* Zurückführung des Gottesbegriffes auf einen erhöhten Vater erinnern, die denn *Freud* auch tatsächlich zur psychologischen Gleichsetzung der Begriffe Führer — Vater gebracht hat[7]. Aber eine seither vertiefte Auffassung hat uns jenseits des einer relativ späten Entwicklung angehörigen Vater — Sohn-Verhältnisses zum rein psychologischen Verständnis der Gottesvorstellung geführt, die nicht in der soziologischen Familienphase wurzelt. Ist es doch die der Gemeinschaft gegenübertretende Individualität und späterhin Persönlichkeit, die sich in der Gottesvorstellung, im Herosideal und schließlich in der Führergestalt verkörpert. In allen diesen

[7] *Freud* hat in seiner „Massenpsychologie" zur Ergänzung (im Anhang) auf den von mir hervorgehobenen Heros hingewiesen, der doch die deutlichste Verkörperung nicht nur des Führerbegriffes, sondern auch des individualistischen Gottes ist und der sich nicht aus der Vaterpsychologie, eher schon aus der des aufrührerischen Sohnes erklären läßt.

Personifikationen, mögen sie nun irreal wie der Gott, ideal wie der Heros oder sozial wie der Führer erscheinen, finden wir im Grunde dieselbe *Individualisierung des Kollektiven,* handle es sich nun um einen Stamm mit seinem Gott oder Nationalhelden, um einen König und sein Reich, schließlich um einen demokratischen Staat und seine Führer.

Der Einwand also, daß die Heranziehung der Religionsgeschichte oder des Gottesbegriffes uns nichts von der Psychologie des Führers verrate, ließ sich zwar leicht von uns widerlegen, aber mag doch in einem tieferen Sinne berechtigt erscheinen. Wir haben es hier nämlich gar nicht mit der individuellen Psychologie des Führers als einer Persönlichkeit zu tun, sondern nur mit seiner Rolle, d. h. seinem Verhältnis zu den Geführten, der Gruppe, der Masse usw. In diesem Sinne aber hat der Führer, so scheint uns wenigstens, die gleiche Rolle wie sie dem Gott in der Religion zufiel. Nur gibt uns der überlieferte Gottesbegriff sozusagen das ideale, von keiner störenden Wirklichkeit getrübte Bild des für eine bestimmte Gruppe unter bestimmten Verhältnissen geltenden Führersymbols. Gäbe es keinen Gottesbegriff und wären wir bei unserer Untersuchung auf die historischen Führergestalten angewiesen, so müßte ein psychologisches Verständnis der Führerrolle mit der Zurückführung auf das aller Führung gemeinsame Grundschema beginnen, wie es uns eben im Gottesbegriff gegeben ist.

Bevor wir nun in der Verfolgung der Führerrolle von diesem abstrakten, aber psychologisch unverfälschten Gottessymbol zu all seinen irdischen Inkarnationen und Manifestationen herabsteigen, drängt sich uns als Nebenergebnis obiger Diskussion ein allgemein psychologisches Problem auf, das wir hier für eine spätere Behandlung formulieren wollen. Wenn ich sagte, daß wir es hier nicht mit der Psychologie des Führers, sondern nur mit seiner Rolle zu tun haben, so bleibt doch die Fragestellung bestehen, was denn die Psychologie des Führers selbst sei. Aus meiner eigenen Erfahrung sowie der einschlägigen

(nicht umfangreichen) Literatur kann ich aber nichts zur Beantwortung dieser eigentlich psychologischen Frage beibringen. Es liegt der Schluß nahe, daß das Problem falsch gestellt sei, und daß es vielleicht gar keine Psychologie des Führers gibt, d. h. keine andere, als sie in seiner Rolle gegeben ist; jedenfalls scheinbar keine, die aus seinem Ich herauswächst. Ohne die volle psychologische Tragweite dieses Gedankens hier ausschöpfen zu wollen, möchte ich nur näher erläutern, was ich meine. Denn es handelt sich dabei nicht, wie man glauben könnte, um eine bloße Veränderung des Standpunkts oder der Betrachtungsweise, sondern um etwas anderes, Grundsätzliches. Ich kann die Psychologie eines Individuums, etwa in der Analyse, genetisch und dynamisch verstehen, aber es braucht darum kein Licht darauf zu fallen, warum er ein Dichter oder ein Führer oder ein Kaufmann ist. Tatsächlich haben auch alle psychologischen, einschließlich der psychoanalytischen Lebensbeschreibungen schöpferischer Persönlichkeiten vieles am Individuum als solchem verständlich gemacht, nur nicht das Besondere dieser Persönlichkeit selbst; wobei noch hinzukam, daß es sich vielfach um Verstorbene handelt, auf deren Verständnis die an Lebenden gewonnenen Einsichten angewendet werden mußten. Das gleiche gilt aber für die Analyse Lebender, eine Tatsache, deren weitere Besprechung wir auf den Abschnitt „Begabung und Beruf“ verschieben müssen. Auch hier wird es natürlich ein Mehr oder Weniger geben, d. h. Fälle, deren Berufswahl durch Anlage, Neigung und Verhältnisse eindeutig bestimmt oder zumindest erklärbar ist, bis zu Fällen, in denen wir dem Zufall (nicht unserem mangelnden Verständnis) einen größeren Spielraum zuweisen müssen als unserem wissenschaftlichen Ehrgeiz lieb ist. Was den Führer betrifft, so scheint er mir zu jenen extremen Grenzfällen zu gehören, ja geradezu den Typus derselben darzustellen, bei denen zwischen der Psychologie des Individuums und seiner Rolle in der Gesellschaft fast kein Unterschied besteht.

Tatsächlich haben denn auch die Autoren, von *Le Bon* bis *Freud,* die *Lehmann*[8] kritisch bespricht, keine Psychologie des Führers, sondern eine Beschreibung seiner Rolle von der Masse aus und in bezug auf dieselbe gegeben. *Freud,* der sich zwar auf die Massenpsychologie beschränkt, definiert den Führer geradezu von der Masse aus und beschreibt diese als eine „Anzahl von Individuen, die ein und dasselbe Objekt (den Führer) an die Stelle ihres Ichideals gesetzt und in ihrem Ich miteinander identifiziert haben". In der eigentlichen Führerpsychologie geht er jedoch nicht über die Gleichsetzung mit dem Kindheitsführer, dem Vater, hinaus, was noch anginge, wenn es so etwas wie eine „Vaterpsychologie" gäbe. Diese ist aber genau so unfaßbar wie die Führerpsychologie, denn das Individuum ist doch nicht nur Vater und dieses Vatersein selbst ist nichts individualpsychologisch Gegebenes, sondern etwas im Verhältnis zum Kind Liegendes. Vater wird man oft genau so zufällig wie Führer, ohne die entsprechende Vaterpsychologie zu haben, die man dann entweder erwirbt oder nicht. Zum Führer wird man auch erst durch die Masse, wie man zum Vater durch das Kind wird; nur ist der Führer in noch höherem Grade der Repräsentant der Masse, des Kollektivums und ihrer Ideologie, und das ist eben seine so gar nicht individualistische Psychologie.

In diesem Sinne ist der Gott der Prototyp des von der Gruppe geschaffenen Führers, ein Urbild, dessen Verwirklichung abgesehen von allgemein kulturellen und sozialen Einflüssen verschiedener Art auch durch die nur hier in Betracht kommende individuelle Psychologie einer bestimmten Führerpersönlichkeit beeinflußt wird. Denn das lebende und wollende Individuum läßt sich nicht bloß zu etwas machen, selbst wenn ihm dieses Ziel wünschenswert erscheint, sondern es will selbst auch etwas sein und tun, und dieser Wille ist eben der Ausdruck seiner Indi-

[8] „Das Kollektiv-Bewußtsein", 1928, bes. S. 152 u. ff. — Später noch bes. *Georg Stieler:* „Person und Masse" (Leipzig 1929, bes. II. Teil, Ab. 4: „Führer und Masse").

vidualität. Wieso der Führer dann aber überhaupt dazu kommt, die ihm gleichsam aufgezwungene Rolle eines Kollektivvertreters zu übernehmen, erklärt sich wieder nur aus dem psychologischen Verständnis der Idee Gottes, das aber nur aus der Psychologie der Gruppe abgeleitet werden kann, weil er selbst keine Psychologie hat, genau so wenig wie der Führer. Der Gottesbegriff hat sich mir soziologisch als Symbol des die Masse darstellenden Individuums und psychologisch als Ausdruck des diese Individualität repräsentierenden Willens erwiesen[9]. Wenn nun der irdische Führer ersteht, so wird ihm von der Masse vor allem diese göttliche Eigenschaft der Willensmacht oder Willensstärke zugeschrieben, und dies ist die einzige seelische Eigenschaft, die der Führer selbst als Individuum besitzen muß, wenn er diese göttliche Rolle spielen soll und auf Grund deren er sie auch übernehmen und durchführen kann. Der Führer muß also ein willensstarker Mensch sein, unter den gegebenen Verhältnissen wenigstens stärker als der Durchschnitt, was aber nicht besagen will, daß alle willensstarken oder stärkeren Menschen auch Führer werden. Das hängt von den Zeitverhältnissen so gut wie vom Zufall und letzten Endes von diesem Willen selbst ab. Denn dieser Eigenwille der starken Persönlichkeit kann sich entweder der sich darbietenden Gelegenheit bemächtigen, gleichsam die Führerrolle bejahen oder aber sie innerlich verneinen, ablehnen. Mit einem Worte, zu Anlage, Zeitverhältnissen und dem Zufall kommt noch die individuelle Zielsetzung der Persönlichkeit, die letzten Endes nicht nur über Annahme oder Ablehnung der Rolle oder Aufgabe, sondern auch über deren bessere oder schlechtere Durchführung entscheidet.

Wir haben also zwei Eigenschaften gefunden, die zur Führerrolle befähigen, wenngleich nicht notwendig dazu hinleiten. Die erste ist ein Überwiegen der kollektiven Ideologie, was sozusagen etwas Außer- oder Überindividuelles zu sein scheint; das zweite ist ein rein indi-

[9] „Wahrheit und Wirklichkeit." — „Seelenglaube und Psychologie."

vidueller Zug, nämlich ein starker Wille, der das Individuum zur Übernahme der göttlichen Führerrolle geeignet macht. Geeignet sowohl vom Standpunkt der Masse als auch vom Standpunkt seines eigenen Ich. Und dies ist in der Tat der einzige Punkt, an dem die beiden Bereiche, das Kollektive und das Individuelle, sich in der Führerpersönlichkeit berühren. Ja, es hat fast den Anschein, als fielen in der Führerrolle diese beiden in eins zusammen und träfen sich im starken Willen. Denn diesen verkörpert der Führer in jedem Falle, genau so wie der Gott, und in Zeiten, wo das Volk nach einem Führer sucht, ballt sich die gemeinsame Ideologie in dem Verlangen nach einem starken Willen zusammen, den eben der Führer hat und mittels dessen er die jeweils erforderliche Kollektivideologie verkörpern kann. Der Führer stellt aber nicht nur den starken Willen dar, der die notwendige Tatkraft in Zeiten der Not aufbringt, sondern ebenso die Verantwortung, die darauf lastet. Dies ist das dritte, keineswegs unwichtigste Kennzeichen der Führerrolle. Von diesem Standpunkte könnte man sagen, daß sich im *Verantwortlichkeitsgefühl* der Kollektivwille des Volkes, das in Zeiten der Not zur Masse wird, und der Individualwille des Führers treffen. Es ist gleichsam so, als brauchte die Masse einen Träger ihrer Verantwortlichkeit, ebenso aber braucht die Führerindividualität die Masse, damit sie seinen Willen verkörpere. Denn das Problem der Verantwortlichkeit stellt nur die moralische Seite des Willensproblems dar und nur in diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen zu verstehen.

Ziehen wir die drei Eigenschaften in Betracht, die den Führer kennzeichnen, so finden wir, daß ein verschiedenes Mischungsverhältnis von Kollektivideologie, Individualwillen und Verantwortungsbewußtsein verschiedene Typen ergeben kann, welche die Führerrolle noch näher erklären, ohne sie eindeutig zu bestimmen. Starker Individualwille, der sich der kollektiven Willensideologie der Gruppe bemächtigt, aber sie auch darstellen kann, mit verhältnismäßig geringem Verantwortlichkeitsgefühl, das die

Menge für ihn trägt, bezeichnen den *Typus Führer*. Starker Individualwille mit entsprechend starker Individualideologie, für die sich die Persönlichkeit allein verantwortlich fühlt, kennzeichnet den *Typus Künstler*. Endlich starke Kollektiv-Ideologie, die den individuellen Willen dem der Gemeinschaft unterordnet, welche die Verantwortung mit ihm trägt, charakterisieren den *Typus Erzieher*. Beim Führer und Erzieher ist das Material dasselbe, nämlich der Mensch oder eine Gruppe von Menschen, aber die Einstellung ist verschieden, geradezu entgegengesetzt: der Führer wächst entweder direkt aus der Masse selbst heraus oder wird von ihr zum Vertreter ihres Willens erhoben, ist also nur aus dem jeweiligen Bedürfnis der Masse zu verstehen; der Erzieher wird der Gruppe von außen aufgedrängt und tritt dann mit seinem persönlichen Bedürfnis zu helfen an sie oder die einzelnen Individuen heran. Er hat also zweifellos eine Psychologie, die des Helfers, Formers. Beim Künstler ist das Material verschieden, es handelt sich um unbelebte Materie, die er belebt, schafft, nach seinem Willen und der daraus gebildeten Individual-Ideologie formt; seine Psychologie ist in bezug auf die Willensstärke der des Führers, in bezug auf die Schöpfung der des Erziehers ähnlich, obwohl der Erzieher im Namen der Gemeinschaft, der Künstler im eigenen Namen selbstherrlich schafft. Die Masse ist also in gewisser Hinsicht nur das zufällige Material, das der Individualwille einmal so gut benützt wie ein andermal die Farbe oder den Ton zur Menschengestaltung, die im Grunde auf Selbstverewigung hinzielt. Nur ist der Führer viel mehr Geschöpf als Schöpfer, der Künstler weit mehr Schöpfer als Geschöpf, der Erzieher endlich beides gleichmäßig, als amtlicher Vertreter der kollektiven Ideologie, die er den anderen einzuprägen hat. Alle drei sind aber ideologisch Vertreter Gottes auf Erden.

Und doch keine vollwertigen Vertreter Gottes auf Erden. Denn die im Gottesbegriff vereinigten Rollen des Helfers und Gebieters wurden in seinen irdischen Stellvertretern auf verschiedene Individuen verteilt, die sich dann

zu Typen entwickelten und schließlich zu Berufen verwässerten. Der eine *Typus des Gebieters,* wie wir ihn als Häuptling, König, Führer sehen, hebt sich als Individuum nur durch eine besondere Willensstärke hervor, ist aber sonst ausschließlich Vertreter der Gruppe, Ausführer der Realpolitik der Gemeinschaft, im wesentlichen ein Kriegführer, der sich in Friedenszeiten zum Staatenlenker entwickelt. Der andere *Typus des Helfers,* wie wir ihn als Priester, Lehrer, Arzt (Therapeut) kennen, ist als Persönlichkeit durch eine bestimmte Form der Willensrichtung, die des Helfens, gekennzeichnet, und hat das Kollektive noch als wirkenden Teil seiner Persönlichkeit erhalten, ohne bloß Symbol desselben zu sein; er ist im wesentlichen Seelenführer, der sich schließlich zum Heiler entwickelt. Die historische Entwicklung dieser Einstellungsweisen des Individuums zur Gemeinschaft zu bestimmten Typen und weiterhin Berufen ist natürlich von sozialen Verhältnissen und psychischen Einflüssen bedingt, die sich in der Religion mit ihrem Mythus und Ritus spiegeln. Der erste Typus, den wir als Führer im engeren Sinne bezeichnen können, hat weniger individuelle Begabung, nur die Fähigkeit, den Gruppen- oder Volkswillen in seinen aktiven Äußerungen zu vertreten. Der zweite Typus, der sich als Erzieher im weitesten Sinne fassen läßt, setzt eine ganz besondere individuelle Einstellung voraus, die sich in einer starken Kollektivideologie und einer in ihrem Sinne wirkenden Willenshaltung ausdrückt. Kurz gesagt, der erste ist mehr egoistisch, der zweite mehr altruistisch.

Soziologisch ergänzen einander Häuptling und Priester, König und Lehrer, Führer und Therapeut; das erste Paar entspricht der kollektiven Stufe des Seelenglaubens, das zweite der sozialen Stufe des Sexualzeitalters (Patriarchat), das dritte der individuellen Stufe der psychologischen Ideologie. Wir sehen hier wieder, von einer ganz anderen Seite, daß der Lehrer irgendwie nicht in die psychologische Ideologie hineinpaßt, deren Nutzbarmachung für die Erziehung uns solche Schwierigkeiten bereitet. Der Therapeut dagegen, der organisch zu dieser Stufe gehört,

leistet daher auch heute in Erziehungsfragen bessere Dienste als der Lehrer. Wenden wir uns rückwärtsschreitend der früheren patriarchalen Stufe zu, so sehen wir, daß der Lehrer irgendwie aus dem Vater herausgewachsen ist, den es aber auf der ersten Stufe des Seelenglaubens noch nicht gab. Aber selbst für den Lehrer der patriarchalen Stufe gilt nicht die einfache *Freud*sche Formel, die ihn mit dem Vater gleichsetzt, wie sie auch den König und den Gott damit gleichstellte. Dies zeigt schon die altjüdische Anschauung, die das Vorbild patriarchaler Ideologie und zugleich des Schulwesens darstellt. *Krieck,* der wohl am tiefsten in die Bildungsproblematik der Völker eingedrungen ist, sagt darüber: „Dem Schüler gegenüber genießt der Lehrer den Vorrang vor dem Vater. Seine Autorität ruht zwar auf Übertragung väterlicher Erziehungsrechte und Erziehungspflichten; da er aber dem Schüler mit der vollkommenen Gesetzeskenntnis Höheres bietet, als ihm der Vater geben kann, so ist auch seine Autorität entsprechend höher: ‚Wer seinen Nächsten in der Mischna unterrichtet, dem rechnet es Gott an, als ob er denselben gebildet, gestaltet und zur Welt gebracht habe'. Die Tätigkeit des Lehrers nähert sich somit der des *Menschenschöpfers,* und dementsprechend soll seine Autorität sein." Der Lehrer wird also im schöpferischen Sinne viel mehr Gott gleichgesetzt als beispielsweise der König, der nur als sein irdischer Statthalter gilt; der Helfertypus hat also selbst sozusagen göttliche Eigenschaften, während der Führertypus sie nur äußerlich symbolisiert. Daher ist auch der letzte, besonders in seiner reinsten patriarchalen Ausprägung im Sexualzeitalter (dem Königtum) erblich, was für eine besondere Begabung mit persönlicher Willensstärke nicht gelten kann. So wird schon auf früherer Stufe in vorpatriarchaler Zeit der Häuptling gewählt, der Priester (Schamane, Medizinmann) geboren.

Dies führt uns wieder zum Problem der Begabung und Vererbung, nicht im medizinischen Sinne, sondern im sozialpsychologischen. Die Königswürde war nicht nur erblich, weil sie das Symbol der patriarchalen Macht dar-

stellt, sondern sie konnte es auch sein, weil Macht vererbt werden kann, wenigstens in äußeren Symbolen, wenngleich nicht Willensmacht, die auch bei Reichserben in der Regel nicht mehr vorhanden war. Die Königswürde muß erblich sein, um den Sinn der patriarchalen Ideologie zu erfüllen, d. h. dem Vater, der sterblich ist, das Weiterleben in den Kindern zu verbürgen. Begabung dagegen ist individuell, jedenfalls erworben (auch wo sie angeboren ist) und kann nicht einem bestimmten Nachfolger übertragen werden. Sie ist erst mit Herausbildung des Individuums möglich, das sich in der Leistung und nicht im Kind die Unsterblichkeit sichert.

Es gibt nun in der menschlichen Entwicklung ein Zeitalter der Vergöttlichung und Verewigung dieses individuellen Unsterblichkeitsstrebens, das entsprechend seinen hochindividualistischen Voraussetzungen verhältnismäßig spät fällt, wenngleich es natürlich wie alles seine Vorläufer hat. Man könnte es das *Geniezeitalter* nennen, weil es aufs engste mit dem Aufkommen und der Entwicklung des Geniebegriffes verknüpft ist. Denn auch das Genie oder besser der Geniebegriff hat eine Geschichte, eine Einsicht, die kürzlich von psychiatrischer Seite zur Klärung des Genie-Irrsinn-Problems herangezogen wurde[10]. „Die Genievorstellung entstammt deutlich dem mythologischen, religiösen Erleben, und zwar, was das Wort anbetrifft, dem der Antike. Das Wort Genie leiten einige von ingenium (gignere-zeugen) ab, einige von Schutzgeist, genius. Beides widerspricht sich wahrscheinlich nicht. Denn in der altitalischen Religion war Genius die göttliche Personifikation

[10] *Wilhelm Lange-Eichbaum:* „Genie, Irrsinn und Ruhm“ (München 1928). — Danach hat als erster *Cahan* in einer Arbeit „Zur Kritik des Geniebegriffes“ (Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte, Bd. 73, 1911) diesen Gedanken ausgeführt, und dann hat *E. Zilsel* denselben mit Bezug auf den Einfluß der Zeitverhältnisse vertieft: „Die Geniereligion. Ein kritischer Versuch über das moderne Persönlichkeitsideal mit einer historischen Begründung. Band I. Kritik des Geniebegriffes“ (Wien 1928). — Ders.: „Die Entstehung des Geniebegriffes. Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Antike und des Frühkapitalismus“ (Tübingen 1926).

der menschlichen Zeugungskraft ... Allgemein war also Genius ein übersinnliches Wesen, das zwischen der Gottheit und den Menschen stand, das Einfluß auf das Leben des Menschen hatte: eine Art Halbgottheit mit göttlich beschränkter, aber übermenschlicher Macht . . . Dieser Glaube war natürlich nicht auf die griechisch-römische Antike beschränkt; er findet sich auf der ganzen Erde und in fast allen Religionen ... Der Begriff Genius als Halbgott hat demnach seine Wurzel im allgemein-religiösen Bewußtsein der Menschheit . . . In der Spätantike und im Mittelalter wimmelt es überall von solchen Zwischenwesen . . . als Erben der abgestorbenen antiken Genien . . . Diese feierten ihre Auferstehung zur Zeit der Renaissance. . . . Nie verliert auch in der Renaissance der Geniusbegriff den Beigeschmack des Religiösen, des Göttlichen[11]."

„Die Annahme einer *göttlichen* Schöpferkraft beim Dichter (wie sie z. B. Scaliger 1561 in seinen ‚Poetices' lehrt) ist nun aber keineswegs gleichbedeutend mit unserer heutigen Forderung *Originalität.* Denn Mittelalter und Frührenaissance kannten noch das Ideal der *Nachahmung;* auch in ihr konnte sich Schöpferkraft zeigen. Erst ganz allmählich kommt im 16. Jahrhundert das Ideal der Originalität auf (Leonardo um 1500, Vasari 1550)." Wie besonders *Zilsel* zeigte, liegt am Ende des 16. Jahrhunderts das Nachahmungsideal der humanistischen Literaten im Kampf mit dem Selbständigkeitsideal der Maler-Ingenieure. Das Ideal der Renaissance war viel eher der Ruhm des einzelnen als überragende Begabung (ingenium). „Erst bei *Scaliger* geht aber *der Gott,* der den überragenden Menschen mit seinen *angeborenen, nicht erlernbaren* Eigenschaften inspiriert, in den Geniusbegriff über . . . So hat unser Geniebegriff zwei Eltern: die Lehre von der Gottesbesessenheit (Enthusiasmus) und die von der angeborenen Begabung (ingenium) ... Nur ganz lang-

[11] Dies letztere nach *Herm. Wolf:* „Versuch einer Geschichte des Geniebegriffs in der deutschen Ästhetik des 18. Jahrhunderts", Bd. I (Heidelberg 1923). Das oben weiter folgende wieder nach *Lange-Eichbaum* (S. 27 ff.).

sam geht der Begriff genius als Personifikation der individuellen Eigenart um 1550 in den Sprachgebrauch über ... Erst die Barockzeit prägt um 1650 den Begriff und das Wort im heutigen Sinne aus: ein Mensch mit einer unbegreiflichen (mystischen, göttlichen) Schöpferkraft ... Vorher waren Persönlichkeitsideale gewesen: in der Antike der Weise, im Mittelalter der Heilige, in der Renaissance der Hofmann, der Staatsmann, der bel esprit. Nun erst kam, wie *Zilsel* formuliert, „das Persönlichkeitsideal literarisch-bürgerlicher Schichten", das Genie, entstanden in der Welt der Literaten und bildenden Künstler Italiens, Frankreichs, Spaniens.

Aber zu diesem religiösen Ideal des göttlich inspirierten Schöpfers trat, wie *Zilsel* gezeigt hat, das *Originalitätsideal,* das aus den Kreisen der Erfinder und Entdecker, der Organisatoren und Künstler-Ingenieure, wie Leonardi, Vasari, Aretino, stammte und ein Streben nach sachlichen Zielen beinhaltete (Erkenntnis, Kunst, Menschheitskultur). Doch im 18. Jahrhundert, der eigentlichen Blütezeit des Genies mit seinem Gipfelpunkt in der Sturm- und Drangperiode sehen wir neben der fortschreitenden Ästhetisierung des „Originalgenies" dessen ursprünglich religiöse Werbekraft wieder mächtig durchbrechen. Man hat im Rationalismus seinen Glauben verloren, „da erstrahlte der Geniebegriff, der antikisierenden Kunst entnommen, in seiner ganzen Herrlichkeit und Erlösungskraft und wird zum tröstenden Leitstern der Zeit" *(Cahan),* die Geniebewegung wird „gleichsam eine Religion der befreiten freien Geister" *(Lange-Eichbaum).* Von den schon im 18. Jahrhundert aufkommenden und in der modernen Psychiatrie endigenden rationalistischen, materialistischen und medizinistischen Bestrebungen zur Entgöttlichung des Genies erwähnen wir hier nur zur späteren Diskussion die Auffassung vom Genie als Resultat einer Selbsterziehung, wie sie *Hélvétius* vertreten hat, der die sogenannten Milieu-Theoretiker vorbereitet, für die das Genie lediglich das Ergebnis der sozialen Konstellation ist, ein zufälliger Knotenpunkt, an dem sich Erfinder und Massenbedürfnis treffen.

Indem wir die Erörterung der pädagogischen Grundfrage von wechselseitiger Beeinflussung zwischen Milieu und Begabung für später aufschieben, sei hier nur die Bedeutung der Kollektivideologie für die Erziehung und Bildung des Individuums hervorgehoben, um die „Milieutheorie", die rein soziologisch gedacht ist, nach der ideologischen Seite zu ergänzen. Obwohl es besonders begabte Menschen zu allen Zeiten gegeben hat, ist doch das Geniezeitalter, wie es die Neuzeit einleitet, nur aus dem ersten großen Zusammenbruch des religiösen Glaubens am Ende des Mittelalters zu verstehen, der nach einem Ersatz verlangte. Dieser war im weltlichen Zeitalter der Renaissance, mit seinem Erfindungs- und Entdeckungsfieber, d. h. dem Suchen nach neuen irdischen Heilsquellen, das Genie, dessen mythischer Vorläufer der Nationalheros der Antike gewesen war. Nur war der Heros viel mehr Tatmensch, Führertypus im Sinne des Willensideals einer Gruppe, während das Genie mit seiner weltumspannenden Geistigkeit weit über die Nationalinteressen hinaus eine allgemeine Menschenerziehung anstrebte. Das Genie ist aber noch durch ein anderes Kennzeichen, dessen Hervorhebung das Verdienst *Zilsels* ist, vom antiken Heros und allen anderen irdischen Stellvertretern Gottes unterschieden. Es ist dies, so paradox es klingen mag, sein bürgerlicher Einschlag, der es zum „Persönlichkeitsideal" literarisch-bürgerlicher Schichten machte. Die Distanz, die zwischen allen vermenschlichten Göttern (wie Heros, Priester, König) und den gewöhnlichen „Sterblichen" besteht, existiert für das Genie in einem geringeren Grade, es entstammt häufig bürgerlichen Kreisen, bleibt zwar selten mit ihnen verbunden, kann aber dafür immer von ihnen als einer ihresgleichen in Anspruch genommen und so einerseits zu ihrem Persönlichkeitsideal, anderseits zum Gegenstand der Kritik werden[12]. Man kennt ihn sozusagen,

---

[12] Die lehrreiche Geschichte dieser kritischen Verkleinerung des verbürgerlichten Gottes von den französischen Materialisten *(Hélvétius)* über die Irrsinntheorie *Lombrosos* bis zu den Psychoanalysen des Genies in der Freudschen Schule ist in übersichtlicher Weise

wie er noch klein war und läßt ihn daher nicht gerne im eigenen Vaterlande zum „Propheten“ werden, so daß er auf die große Welt angewiesen ist. Das Bedeutsame und Folgenschwere an diesem bürgerlichen Zug des Genies ist aber seine zunehmende Demokratisierung, die heute im Zeitalter des Individualismus, wo bereits eine Unzahl entdeckter und unentdeckter Genies herumlaufen, ihren Höhepunkt erreicht hat, aber auch die Kehrseite davon deutlich zeigt.

Denn das ausgesprochen neurotische Zeitalter, in dem wir uns heute befinden, ist nur das Ergebnis dieser Jahrtausende langen Entwicklung vom religiösen Gottesbegriff über seine allmählich vermenschlichten, konkretisierten und schließlich demokratisierten irdischen Vertreter bis zu seinem absoluten Gegenstück: dem *neurotischen Typus*, der kein medizinisches Krankheitsbild darstellt, sondern das demokratische Genie, d. h. aber denselben Schöpfertypus, ohne die ihn stützende Kollektivideologie und daher auch ohne den Glauben an sich selbst. Fehlen aber diese beiden Stützen, so bleibt das Minderwertigkeitsgefühl seiner eigenen menschlichen Kleinheit und Schwäche übrig, an dem heute nicht nur der ausgesprochene Neurotiker leidet, sondern ebenso der Künstler oder schöpferische Typus jeder Art. Der Neurotiker, der sich und seiner Umgebung das Leben zerstört, ist nicht mehr krank als der Renaissancemensch, der alles Lebensglück um sich her seinem Werk opferte oder der mittelalterliche Führer (der Herzog), der Verderben über seine Untertanen brachte. Der Neurotiker ist nur weniger schöpferisch — nicht in der Anlage, aber in der Tat — und daher schätzt ihn die Gesellschaft geringer, eine Einschätzung, die einem rein sozialen, nicht einem individuellen Krankheitsbegriff entspricht. Wohl leidet der Neurotiker auch selbst, aber dieses Leiden ist ein Leiden an seinem Typus, an dem

---

von *Lange-Eichbaum* (l. c.) zusammengestellt worden. Ihre jüngste Phase ist die in Amerika unter dem Schlagwort „debunking“ populär gewordene Art der persönlichkeitsverkleinernden Lebensbeschreibung.

Mangel einer Ideologie, die ihm den Glauben an sich selbst geben oder ersetzen könnte. Der Neurotikertyp, der auch vielfach um diese Zusammenhänge selbst weiß, ist so ein lebendes Beispiel der Zersetzung des Genie- und Gottesbegriffes, der mit dem Wegfall einer konstruktiven Kollektivideologie in seine natürliche menschliche Schwäche zusammenfällt. Der Neurotiker ist sozusagen der erste Menschentypus, der ohne die Stütze einer Gottesideologie irgendwelcher Art, ganz auf seine menschlichen Eigenschaften gestellt, zu leben versucht und es nicht kann. Er ist gewissermaßen der auf sich selbst gestellte Mensch schlechthin, während die Menschen früherer Zeitalter mit ihrer himmlischen oder irdischen Gottesideologie die eigentlichen „Übermenschen", d. h. über sich selbst erhöhte und über ihre eigenen seelischen Verhältnisse lebende Menschen waren. *Nietzsche,* der den Übermenschen in die Zukunft projizierte, scheint mir viel eher der letzte dieses Übermenschentypus, der aber an seinem Menschlichen-Allzumenschlichen neurotisch zugrunde gehen mußte.

Dies erklärt, warum sich der Menschentypus unserer Generation, den wir wegen seiner menschlichen Schwächen im Vergleich zu früheren Übermenschen „neurotisch" nennen, den *Therapeuten* irgendwelcher Art schaffen mußte. Denn nur in Verbindung mit einem wieder außerhalb des eigenen Ich aufgerichteten Gottesideals ist er überhaupt imstande, zu leben. Wenn ich sage Therapeuten irgendwelcher Art, so meine ich am wenigsten Psychotherapeuten im engeren Sinne, obwohl diese ein Kennzeichen unserer Zeit, sozusagen ein Krankheitserzeugnis der Neurotiker sind. Ich meine vor allem die seelische und moralische Abhängigkeit, zu der sich das Liebes- und Eheleben entwickelt hat, wobei der Partner zum Gott, ebenso leicht aber zum Teufel auf Erden wird, weil diese Ideologien außerhalb von uns eben nicht mehr leben und doch scheinbar gebraucht werden, da sie in uns selbst vorhanden sind. Ich meine aber auch das Erziehungswesen als solches, in das wir dieselbe Sehnsucht nach dem Hel-

fer hineingetragen haben, was den Pädagogen beinahe zum Therapeuten gemacht hat. Beinahe, denn gänzlich läßt es sich ja nicht durchführen; abgesehen von der praktischen Unmöglichkeit auch deshalb nicht, weil die Sonderung, die wir schon im Gefolge der ersten Vermenschlichung der Gottesidee (Häuptling, Priester) sahen, inzwischen ins Unübersehbare fortgeschritten ist und nicht mehr rückgängig gemacht werden kann. Daher das Zusammenarbeiten von Lehrer, Psychiater, Psychologen und Fürsorger um die psychologischen Probleme eines einzigen Kindes zu enträtseln. Aber selbst, wenn dies gelingen sollte, ist nicht viel damit gewonnen. Denn man muß sich klar machen, daß es unmöglich ist, das negative Ziel unseres heutigen Erziehungsprogrammes, die Vermeidung von Neurotikern, zu erreichen, solange die Kollektiv-Ideologie eine „neurotische" ist, das heißt aber, solange der Menschentypus, der nach Wegfall jeder Gottesideologie (nicht nur der religiösen) übriggeblieben ist, noch existiert, ja, ständig zunimmt. Die Idee aber, diesen Menschentypus durch eine andersartige Erziehung zum Aussterben zu bringen, führt nicht zum Ziele, denn die positive, konstruktive Kollektiv-Ideologie muß der Erziehung zugrunde gelegt werden und kann nicht aus ihr kommen, wenn sie nicht von anderswoher an die Pädagogik herangebracht werden kann.

Am Neurotiker, der den Zusammenbruch der ganzen menschlichen Gottesideologie offenbart, hat sich aber auch erst gezeigt, was diese psychologisch bedeutet. Nicht in *Freuds* Psychoanalyse, die eigentlich den Zersetzungsprozeß, den sie im Kranken vorfand, lediglich aus seiner persönlichen Geschichte individualpsychologisch erklären wollte, ohne die soziale Situation zu berücksichtigen, die das Entstehen dieses Typus erst ermöglichte. Gewiß hat es auch solche Typen immer gegeben, wie es Genies jeder Art immer gegeben hat; und doch gibt es ein besonderes Geniezeitalter, das der Blüte dieses Typus entspricht, wie unser Zeitalter der Herrschaft des Neurotikertypus entspricht. Diesen kennzeichnet eine negative Willenshal-

tung, die man als Scheu vor Verantwortung oder als Schuldgefühl bezeichnen kann, je nachdem, ob sich die Wirkung vor oder nach der Tat einstellt; gleichzeitig weist der Neurotikertyp ein Überbewußtsein auf, das als Selbstbeobachtung den spontanen Ablauf der psychischen Vorgänge, namentlich des Gefühls- und Willenslebens stört. Diese zwei Eigenschaften erweisen sich aber gerade als das Negativ dessen, was die Führerpersönlichkeit jeder Art auszeichnet: nämlich Willensstärke und Unmittelbarkeit. Es handelt sich also beim Neurotiker um eine Art Überindividualisierung, den extremen Ausdruck des Individualisierungsprozesses, dessen Beginn sich in der Schaffung des Gottesbegriffes auswirkte. Die tatkräftigen und schöpferischen Persönlichkeiten auf Erden zehrten aber immer noch, in der einen oder anderen Weise, von dieser Urquelle der personifizierten Willenskraft und waren nur durch Teilnahme an diesem Kollektivwillen leistungsfähig. Im Neurotiker sehen wir nun das dieser Speisung beraubte Individuum schwach und hilflos dastehen, während die Fetzen der unbrauchbar gewordenen Kollektivideologien es nur notdürftig schützen.

Diesem Minderwertigkeitsgefühl aber, an dem wir alle infolge des Zusammenbruchs der Kollektiv-Ideologie und der Unmöglichkeit einer Individual-Ideologie leiden, beim Kinde nachzuspüren, um es „schon" dort womöglich zu verhindern oder zu heilen, ist töricht, solange das Kind in eine neurotische Umgebung hineinwächst. Es ist zwar begreiflich, daß wir unseren Kindern die Leiden ersparen wollen, an denen wir selbst kranken, aber in all diesen fürsorgerischen Idealen steckt noch zu viel Erlösungssehnsucht, die sich mehr auf uns selbst als auf unsere Kinder bezieht. Mit anderen Worten, wir wollen in ihnen nicht nur unseren Übeln vorbeugen, sondern auch unsere eigenen Übel heilen, und tragen dabei in das Kind nicht nur mehr Therapie hinein, als es vertragen kann, sondern vielleicht auch mehr Übel, als es ohnehin hat. Indem wir die weitere Besprechung dieser „magischen" Erziehungsmethode für den Schlußabschnitt aufsparen, wenden wir

uns hier, zum Abschluß unserer Erörterungen über die Führerrolle, der neuen Bedeutung zu, die das Kind in unserer Zeit für uns gewonnen hat. Denn auch die Rolle des Kindes hat verschiedene Entwicklungsstufen durchgemacht, ohne deren Verständnis wir nicht an die gegenwärtigen Erziehungsfragen herantreten können. Wenn wir auf frühere noch gar nicht so weit zurückliegende Zeiten blicken, so können wir unsere heutige Einschätzung des Kindes vielleicht nicht besser als mit dem Begriff *„Vergöttlichung“* bezeichnen. Dieses *Zeitalter des Kindes*, wie unsere gegenwärtige Epoche genannt wurde, hat aber schon viel früher begonnen.

Das Christentum hat, als erste Religion des Individuums, die Anbetung des *Sohnes als Gott* eingeleitet, während das vorhergehende Heroenzeitalter der Antike den Sohn verfolgte, da der Vater sich noch gegen das Aufgeben seiner individuellen Unsterblichkeit wehrte[13]. Das Christentum, wohl eine der revolutionärsten Reaktionen gegen das patriarchalische Zeitalter Roms, mußte doch dessen überragendem Einfluß noch soweit Rechnung tragen, daß es den Sohn, als Träger der kollektiven Seelenideologie, vergöttlichte. Diesem Sohneszeitalter folgte erst in der Neuzeit das Kindzeitalter, dessen Aufkommen man mit dem Namen *Rousseau* verbinden kann, wenngleich erst die das Patriarchat ideell stürzende Französische Revolution die Anerkennung der Gleichheit Aller einleitete (allerdings nicht wirklich bedeutete). Diese Gleichheitsidee schloß stillschweigend die Gleichberechtigung der Geschlechter ein, wie denn auch in der Französischen Revolution die Frauen eine große Rolle spielten (ähnlich in der russischen). Damit und mit den *Rousseau*schen Erziehungsideen ist erst das Kindzeitalter eingeleitet, das wenigstens pädagogisch die beiden Geschlechter gleichstellt und auch der Frau, der Mutter in Fragen der Erziehung wieder eine Autorität einräumt, die sie ursprünglich natürlicherweise besessen, aber in der übertriebenen Entwicklung der

[13] Siehe des Verf. „Mythus von der Geburt des Helden“ (1909) sowie zur Ergänzung „Seelenglaube und Psychologie“.

patriarchalen Ideologie verloren hatte. Diese pädagogische Gleichberechtigung der Kinder hieß aber zunächst nur, daß beide Geschlechter von der Erziehung gleich schlecht behandelt wurden. Von einer Vergöttlichung des Kindes kann man erst seit kurzem sprechen, seitdem das Kind nicht nur zum Mittelpunkt der Familie geworden ist, sondern auch die Erziehung sich nach dem Kind zu richten beginnt, wie im modernen Schulwesen, anstatt wie früher das Kind nach der Erziehung[14].

So scheint es fast im Sinne der modernen Pädagogik zu liegen, dem Kinde selbst den Aufbau einer neuen Erziehungsideologie zu überlassen, sozusagen *das Kind in die Führerrolle* hineinzudrängen, was ja mit der Vergöttlichung des Kindes im Grunde schon gegeben war. Allerdings hat diese Führerrolle des Kindes wieder ihre besonderen Kennzeichen, deren Herausarbeitung uns zum Verständnis der gegenwärtigen pädagogischen Situation verhelfen mag. Die Vergöttlichung des Kindes reicht nämlich noch viel weiter zurück als zum Christentum, in dem wir nur den ersten Ansatz zur Individualisierung des Sohnes erkannt haben. Vorher hatte die Vergöttlichung des Kindes kollektive Bedeutung gehabt, wie schon im totemistischen Seelenglauben; dort war das Kind die Offenbarung des kollektiven Geistes, ja die einzig wirkliche Offenbarung desselben, wenn man von den die Stammeseinheit nur symbolisierenden, nicht aber konkretisierenden Totemtieren absieht. Hier also, wie noch im späteren ausgeprägten Monotheismus, war das Kind *von* Gott, jetzt *ist* es Gott. Mit anderen Worten, die Führerideologie des Kindes war früher gemeinschaftlich, jetzt ist sie individualistisch, ganz im Sinne aller übrigen Ideologien, deren Entwicklung wir früher geschildert haben. Galt das Kind im Zeitalter des Seelenglaubens und in einem noch engeren Sinn im patriarchalen Sexualzeitalter als *Fortführer unseres Lebens,* so gilt es jetzt als *Anführer zu einem besseren Leben.* Darauf deutet auch die Tatsache, daß früher das

[14] *Harold Rugg und Ann Shumaker:* „The child-centered School. An appraisal of the New Education“ (New York 1928).

Kind auf das erwachsene Leben, auf das Großsein, wie auf ein jenseitiges Paradies vertröstet wurde, während wir heute geneigt sind, in der Kindheit unser verlorenes Paradies zu sehen. Trotzdem wir also im Kind mit einem gewissen Recht das Ideal unverdorbener Kräfte schätzen, bemühen wir uns anderseits, von der psychoanalytischen Therapeutenideologie beeinflußt, „das Infantile“ nicht nur in uns selbst zu überwinden, sondern schon im Kinde geradezu auszurotten.

Dieser Verstiegenheit medizinischen Ehrgeizes scheint sich nicht nur eine konservative Mehrheit der Erzieher zu widersetzen, sondern in erster Linie die Eltern selbst, von denen ja die Vergöttlichung des Kindes und gerade des Kindlichen im Kinde ausgeht. Vor allem scheint der *Mutter* bei der Neugestaltung der modernen Erziehungsziele eine ausschlaggebende, wenngleich zunächst nur mildernde Rolle zuzufallen. Sie verdankt diesen Einfluß nicht etwa besserem pädagogischen Verständnis, sondern ihrer natürlichen Einstellung zum Kinde, das allerdings in ihrem Leben heute eine andere, wesentlich bedeutendere Rolle spielt als je zuvor. Wir haben schon angedeutet, wie die Frau, von der Gleichberechtigungswelle der großen Revolution emporgetragen, nicht nur sozial und politisch, sondern auch innerhalb der Familie in ihrer Stellung als Mutter begünstigt wurde. Das patriarchalische Eigentumsrecht des Mannes an den Kindern war bereits vorher durch die wachsende Macht der Staatsideologen genügend untergraben worden, um auch von dieser Seite her der Mutter wieder jene Erziehungsrolle zuzuteilen, die sie bereits in kleineren Verbänden mit kollektiver Kindesideologie gehabt hatte (z. B. bei den Primitiven). Die Frau beginnt wieder mehr in ihre natürlichen Erziehungsrechte innerhalb der Familie einzutreten, aber auch sozial an den Erziehungsfragen in einer Weise aktiv teilzunehmen wie nie vorher (besonders in Amerika). Man könnte darin, bei Berücksichtigung der psychologischen Motivierung, eine Parallele, ja, wenn man will, eine direkte Fortsetzung ihres Kampfes um die politische

Gleichberechtigung erblicken, um die sie ja heute nicht mehr zu ringen hat. Aber dieser Kampf um das Kind, d. h. darum, wer das Kind erziehen soll, beinahe in wessen Namen es erzogen werden soll, ist viel tiefgreifender in seinen Auswirkungen für die Gemeinschaftsideologie der kommenden Generationen. Als ein Symptom dieses Kampfes, das die Psychoanalyse als „neurotisch" bekämpft, weil sie selbst in diese sexuelle Kampfesideologie verstrickt ist, erscheint uns der alte *„Mutterkomplex"* heute nicht so sehr im Sinne einer Fixierung des Kindes an die Mutter, vielmehr als Zeichen des wachsenden Einflusses der Mutterideologie auf das heranwachsende Kind.

Auf den Punkt aber, wo es sich um den natürlichen sowie den ideologischen Einfluß der Mutter auf das Kind handelt, scheint sich augenblicklich der Kampf konzentriert zu haben. Denn gleichzeitig mit dem wachsenden Einfluß der Mutter auch auf die spätere Erziehung des Kindes, dringt der Mann in immer frühere Altersstufen der pädagogischen Beeinflussung vor: nicht als Vater, aber als Psychiater, als Psychologe, als Erziehungsberater, um so den verlorenen Boden wieder zurückzugewinnen. Die Frau aber kämpft um mehr. Während der Mann die zusammengebrochene Patriarchalideologie noch um jeden Preis zu retten sucht, handelt es sich für die Frau um mehr: die Gewinnung einer neuen Lebenssphäre, in der das Kind nicht nur unwillig ihrem vorübergehenden Einfluß überlassen wird, sondern den wirklichen *Inhalt ihres Lebensberufes ausmachen soll.* Sie muß aber zu diesem Zwecke aus dem engen Kreis der Familie heraustreten, d. h. den Mutterberuf mit dem Beruf des Erziehers vertauschen, genau so wie der Mann seinen Vaterberuf mit dem des pädagogischen Therapeuten vertauscht hat. Mit einem Wort, der individuelle Kampf um das Kind innerhalb der Familie erscheint in unserer gegenwärtigen Erziehungskrise in dem sozialen Streit um die pädagogischen Ideologien der Zukunft wieder zu einem allgemein sozialen geworden zu sein.

VI. Beruf und Begabung

Ob sein Werk gedeiht, hängt nicht von dem guten oder schlechten Charakter des Schaffenden ab, sondern davon, ob er imstande ist, dem Werke Treue zu halten. ***Josef Breuer.***

In den Ausführungen des vorhergehenden Abschnittes haben wir wiederholt das Problem der sogenannten „Berufswahl“ gestreift und uns zuletzt diesem Thema von einer Seite genähert, von der es am leichtesten zugänglich, aber auch am schwersten lösbar scheint. Wir haben nämlich das allgemeine Erziehungsfieber, das unsere Zeit ergriffen hat, als Anzeichen eines aus der Familie in die Gemeinschaft hineingetragenen Streites zwischen mütterlicher und väterlicher Vorherrschaft aufgefaßt. Wir haben mit dieser Erklärung auch dem allgemeinen Feldgeschrei der Fachpädagogen Rechnung getragen, die als Kampfparole die Warnung ausgegeben haben, daß Erziehen nicht etwas sei, was jeder könne, beliebige Eltern also, sondern daß es ein Beruf sei, der wie jeder andere erlernt werden müsse. Es scheint sich aber dabei um ein ähnliches Problem zu handeln, wie wir es beim Führer vorgefunden haben, in dessen psychologischer Struktur wir auch keine besondere Begabung finden konnten; denn seine Psychologie erschöpft sich in seinem Verhältnis zur Masse, d. h. aber in seiner Identifizierung mit der Kollektivideologie, die in Beziehung zum Führer meist in der Willensstärke beruht. Und wenn wir auch demgegenüber im Erzieher eine psychologisch weniger einfache Willenshaltung feststellen konnten, so scheint doch darüber hinaus auch ihn keine besondere Begabung zu kennzeichnen.

Die Erzieher sind im Grund verstaatlichte Eltern, denen man die Erziehung aus der Hand genommen hat, nicht nur weil sie gewisser Kenntnisse ermangeln, sondern weil sie die Erziehung überhaupt zu individualistisch durchführen würden, was die Gemeinschaft nicht brauchen kann. Den Eltern aber die Begabung für die Erziehung ihrer Kinder schlechthin abzusprechen, wie es heute größtenteils von psychologischer Seite geschieht, ist entweder nur als Kampfmittel im Ringen um die Seele des Kindes zu verstehen, oder aber — soweit es zutrifft — als Kennzeichen eines entwerteten Menschentypus zu betrachten, der seine natürlichen Instinkte durch psychologische Ideologien verdorben hat. Denn nicht nur im Tierreich sind die Eltern befähigt, die Jungen aufzuziehen, bis sie selbständig sind, sondern auch bei den Naturvölkern wird weder die Fähigkeit der Mutter angezweifelt, das Kind bis zur Reife zu erziehen, noch die Zuständigkeit der Väter, es nachher in die Geheimnisse der Reife einzuweihen. Dort sind wirklich noch die Mütter und Väter zugleich auch die natürlich geborenen Erzieher, die die jüngere Generation durch ihr Vorbild bilden und durch Lehren erziehen.

Allerdings handelt es sich dabei noch um einfachere Verhältnisse mit einheitlicher sozialer und religiöser Struktur, in der die natürliche Kollektivideologie auch Gemeinschaftsmenschen und keine Persönlichkeiten mit besonderen Begabungen züchtet. Aber von den natürlichen Erziehern und Lehrern, wie sie in den Weiber- und Männergruppen der Naturvölker gegeben sind, bis zum Fachlehrer, wie er im Meister eines Handwerks, einer Kunstfertigkeit oder einer besonderen Wissenschaft erscheint, liegt eine lange Entwicklung. Das verbindende Glied bilden, wenn wir von sozial bedingten Entwicklungsformen absehen, die Eltern im Sinne unserer Familienorganisation. Die Rolle der Eltern hat sich aber im Laufe der Zeit dergestalt geändert, daß sie in verschiedenen Epochen zu Vertretern verschiedener Ideologien wurden, die den jeweils herrschenden Kollektivideologien immer irgendwie gegenüberstanden. Alle diese wechselnden Ein-

stellungen der Eltern zum Kinde sind nur aus der jeweiligen Seelenideologie zu verstehen, deren Entwicklung sich in den wandelnden Religionssystemen widerspiegelt. Die ursprüngliche Trennung von Sexualität und Fortpflanzung, wobei eine Funktion dem Manne, die andere der Frau zugeschrieben wurde, spiegelt sich auch im ursprünglichen Erziehungswesen, wo das Kind bis zur Reife der Weibergemeinschaft überlassen bleibt, da es für die Männer erst dann sozialen Wert bekommt. Dieses primitive Erziehungssystem steht also, wie nicht anders zu erwarten, in vollem Einklang mit der gesamten Weltanschauung der Naturvölker, mit ihren sozialen und religiösen Verbänden, indem es wie diese das Individuum nur als kollektiven Seelenträger gelten läßt und somit das Kind erst in der Reifezeit, wenn es kein Kind mehr ist, anerkennt. Dann wird es aber den Frauen gleichsam mit Gewalt abgenommen, die es noch als Individuum behandelt hatten, und in den Einweihungsbräuchen zum Kollektivwesen gestempelt. Wir können hier die allmähliche Wandlung dieser erzieherischen Ideologie über das Mutterrecht bis zur väterlichen Kleinfamilie des Sexualzeitalters nicht verfolgen; es sei nur bemerkt, daß ursprünglich die Frauen (Mütter) die individuelle Erziehungsideologie und die Männer die kollektive vertreten hatten. Auf später Stufe der Familienorganisation vertritt dann auch der Mann, mit Anerkennung der persönlichen Vaterrolle, die gleiche oder eine noch stärkere Individualideologie als die Mutter. Die kollektiven Mächte, die sich im Religions- und Staatswesen immer stärker durchsetzen, stehen dann der durch die Ehe vereinigten Individualideologie der beiden Eltern gegenüber. Heute, wo die allgemeine Erziehung zur Individualisierung neigt, vertreten die Eltern, vielfach noch im religiösen Glauben befangen, die untergehende Kollektivideologie, weil dies der letzte Einfluß ist, den das hochausgebildete Erziehungssystem ihnen noch gelassen hat. In diesem Sinne sind die Eltern immer noch die zur allgemeinen Erziehung

befähigten Vertreter einer Tradition, wenngleich ihr Tätigkeitsfeld sich im Laufe der Zeiten gewandelt hat.

Die Sonderbegabung zu einem bestimmten Beruf ist aber nicht nur an die Ausbildung von Fachlehrern gebunden, sondern auch von einer Begabung des Kindes abhängig, wenngleich nicht eindeutig durch dieselbe bestimmt. Diese individuelle Begabung müssen wir aber zunächst von gewissen allgemeinen Bedingungen soziologischer und ideologischer Art trennen, um wieder zum Problem des einzelnen und seiner Erziehung zurückzukommen. Wir greifen zunächst auf unsere Ausführungen im vorigen Abschnitt zurück, der gezeigt hat, daß es gewisse Zeiten gibt, die bestimmten Berufen oder, besser gesagt, bestimmten Betätigungen günstig sind. Allgemein können wir sehen, daß in Zeit von Not und Verwirrung, wie sie revolutionäre Epochen kennzeichnen, ein größerer Bedarf an Volks- oder Heerführern sein wird, die in ruhigeren Zeiten andere Betätigung suchen mußten. Ebenso erkannten wir in der Renaissance das Geniezeitalter, das auch zwei Bedürfnissen, einem allgemeinen und einem persönlichen, seine Entstehung verdankt: dem kollektiven Bedürfnis, für die zusammenbrechende religiöse Ideologie einen irdischen Gottesersatz zu finden; dem individuellen Drang auf Seiten einzelner, durch Schaffung neuer Ideologien sich selbst und den anderen aus der Not zu helfen. Der Führertypus nimmt aber, entsprechend der jeweiligen ideologischen Einstellung, verschiedene Formen an: in der Renaissance den des Entdeckers, Erfinders, Schöpfers neuer Werte, ein Typus, der zuerst vereinzelt aus dem Zusammentreffen sozialer und individueller Bedürfnisse entsteht, und wenn er sich bewährt, zu einem Beruf oder Berufsklasse (bei Künstlern „Schule“ genannt) sich entwickelt, wobei die Schöpfer des Typus, die Meister, sich nicht nur ideell in den Werken, sondern auch materiell in ihren Schülern zu verewigen suchen. Ziehen wir zum Vergleich mit dem Genietypus der Renaissance nur noch das Aufblühen des Erziehertypus in unserer Zeit heran, das demselben Zusammenspiel von allgemeiner Not und

persönlichem Bedürfnis entstammt, so kommt man in bezug auf diejenigen Berufstypen, als deren soziale Auswirkung wir im vorigen Abschnitt die Führerrolle bezeichnet haben, zu demselben Schluß: daß es nämlich in der Gemeinschaft immer eine Anzahl Begabter gibt, die sich gerade durch einen Mangel an irgendeiner Sonderbegabung auszeichnen und deren Begabung daher im wesentlichen darin besteht, die jeweiligen kollektiven Bedürfnisse und Strömungen zu erlauschen, die sie kraft ihrer eigenen, nun erwachten Gemeinschaftsgefühle erfassen und schließlich mittels ihrer eigenen Individualkraft in einem neuen ideologischen Typus verwirklichen. Ihre besondere Fähigkeit ist also gerade darin gelegen, diese ihre latente Führerbegabung in den Dienst der jeweils herrschenden Krise zu stellen. Das heißt: jeweils den Priestertypus, den Königstypus, den Künstlertypus, den Erziehertypus zu schaffen, je nachdem die Not der Zeit, d. h. die kollektiven Bedürfnisse es verlangen.

Ist eine solche zeitweilige Lösung der allgemeinen Krise durch die Führerindividualität angebahnt, dann kommt es zur notwendigen Festlegung derselben durch Züchtung einer mehr oder weniger großen Anzahl dem Führer möglichst ähnlicher Typen zur berufsmäßigen Ausgestaltung und Festigung dieser neuen Ideologie. Diese „kleinen“ Führer sind naturgemäß nicht mehr so starke Persönlichkeiten, brauchen es auch gar nicht zu sein, da sie ja nicht mehr schöpferisch, sondern nur noch erzieherisch wirken sollen. Man kann diesen Prozeß auch als neuerliche Verallgemeinerung der jeweils persönlich geschaffenen Ideologie beschreiben, da ja die Berufsklasse so entsteht, daß der Meister einzelne Jünger heranbildet und diese dann immer mehr Schüler erziehen. Diese Entwicklung machen heute in unseren modernen Demokratien alle intellektuellen und freien Berufe der sogenannten geistigen Arbeit durch, während auf der anderen Seite der zweite große Block des Handarbeiters (Handwerk, Fabrik, Taglöhner) ebenfalls keine Sonderbegabung voraussetzt, sondern von rein wirtschaftlichen Verhältnissen bestimmt wird. Diese

Menschenklasse wird vor allem zum guten Staatsbürger mit nationalen und religiösen Idealen erzogen und befriedigt seine ideologischen Bedürfnisse auch in diesem Bereich (Politik, Klassenkampf usw.). Bei der dritten großen Gruppe unserer Bevölkerungsschichte, den Bauern, ist auch keine besondere Begabung anzutreffen, ja der Bauer scheint noch von allen Berufsklassen am meisten kollektive Überlieferung in die patriarchale Familienorganisation hinübergerettet zu haben, wenngleich der moderne Landwirt mit Maschinenbetrieb und Getreidespekulation bereits weitgehend von Gewerbe und Handel beeinflußt ist.

Alle diese Erwägungen, so aufschlußreich sie auch sein mögen, beantworten doch nicht die brennende Frage der Eltern und Erzieher nach der Sonderbegabung ihrer Kinder und den entsprechenden pädagogischen Methoden, die sie zunächst im Interesse des Individuums, in zweiter Linie zum Wohle der Gemeinschaft fördern und entwickeln könnten. Diese praktische Forderung ist gewiß menschlich und erzieherisch zu begreifen, aber ich wollte mit den bisherigen Ausführungen unter anderem auch darauf hinweisen, daß man sich die Problemstellung nicht zu einfach machen darf, und daß man ohne Berücksichtigung der kollektiven Ideologien und ihrer Wandlungen auch die rein pädagogische Frage der Entwicklung der kindlichen Begabungen nicht beantworten kann. Es ist darum gut, wenn auch nicht immer leicht, sich den Einfluß des Zeitgeistes auf Berufsaussichten und Berufsbedürfnisse vor Augen zu halten, d. h. aber nicht nur die besondere Anlage zu berücksichtigen, die das Kind mit zur Welt bringt oder frühzeitig entwickelt, sondern auch in welchen Sonderfächern es ausgebildet sein muß, um den jeweiligen Anforderungen der Gemeinschaft zu entsprechen. Bei der heute notwendigen Massenerzeugung und dem raschen Fortschritt wird im gewöhnlichen Berufsleben nur selten ein ähnliches Zusammentreffen von Begabung und Betätigung Platz greifen, wie wir es für die Entwicklung des Führers annehmen konnten. Der heutige Menschentypus erweist sich bei psychologi-

scher und soziologischer Analyse seiner Gesamtstruktur als ein höchst zusammengesetztes Wesen, das nicht nur, wie schon der Urmensch individuelle und kollektive Züge in sich vereinigt, sondern eine ganze Reihe feiner Sonderschichten aufweist. Wie könnte er sonst auch all den Anforderungen, die Familie und Beruf, Staat und Religion, Gesellschaft und Sexualität an ihn stellen, gewachsen sein? Je nachdem es die Lage erfordert, muß er das eine oder das andere Ich in den Vordergrund stellen, meist sogar zu solcher Ausschließlichkeit, daß die anderen Seiten notwendig verkümmern müssen. Seine Begabung läge im wesentlichen in der Leichtigkeit der Anpassung an verschiedene Situationen, wie sie nicht nur das soziale Leben an sich, sondern auch seine krisenhaften Veränderungen und Erschütterungen mit sich bringen. Die Sonderbegabung, wenn eine solche vorhanden ist, spielt in diesem Gesamtbild eine verhältnismäßig geringe Rolle. Der individualistische Menschentyp des demokratischen Zeitalters muß beinahe wieder ein Universalgenie werden, da es ja grundsätzlich jeder zu allem bringen kann. Wie dieser innere Widerspruch des individualistischen Menschen als eines kollektiven Normaltypus zur Neurose führen mußte, haben wir bereits am Schluß des vorigen Abschnittes angedeutet.

Wenden wir uns nun dem Kinde selbst mit seinen eigenen Anlagen und Begabungen zu, so drängt sich ein ähnlicher Eindruck auf: daß es nämlich — von Ausnahmefällen abgesehen — ziemlich schwierig festzustellen ist, worin seine besondere Begabung liegt und noch schwieriger zu beurteilen, ob sie sich ins spätere Leben fortsetzen und berufsmäßig ausnützen lassen wird. Haben wir vorher betont, wie schwierig es für Eltern und Erzieher ist, die jeweilige Zeitströmung zu erkennen, so stoßen wir hier auf die entsprechende Schwierigkeit, die im einzelnen Kinde vorliegende Begabung festzustellen und erzieherisch auszunützen. Man kann schon hier die praktische Folgerung aus diesem Sachverhalt ziehen, daß es nötig sein wird, in der Erziehung manches zu wagen

und dem Zufall, den wir wie den Teufel fürchten, auch einen Anteil bei der Berufswahl, die keine Wahl ist, zuzugestehen. Damit will ich nicht sagen, daß wir auch hier, bei Besprechung der die Berufswahl bestimmenden Einflüsse, schon an dem Punkte angelangt sind, wo unser wissenschaftlicher Ehrgeiz der Anerkennung unbestimmbarer Faktoren weichen müßte. Im Gegenteil wollen wir uns gerade jetzt, nach Erörterung der allgemeinen Erziehungseinflüsse des sozialen Milieus und der kollektiven Ideologien, den individualpsychologisch feststellbaren Einflüssen der Berufswahl und der Begabungsentwicklung zuwenden. Die psychoanalytischen Schulen verschiedener Richtung haben von ihrem dynamischen Gesichtspunkt aus, den sie alle gemeinsam haben, manch neues Licht auf diese Probleme geworfen. Die wesentlichen Fortschritte in dieser Richtung über die reine Schulpsychologie hinaus, lassen sich mit den Begriffen *Triebschicksal, Sublimierung* und *Identifizierung* kennzeichnen. *Hermann,* der sich besonders mit der Begabungsfrage beschäftigt und manche Zusammenhänge scharf gesehen hat[1], bleibt doch nüchtern genug, um die Unzulänglichkeit dieser Gesichtspunkte zur befriedigenden Erklärung der Entwicklung eines bestimmten Talentes und seiner berufsmäßigen Auswertung zuzugeben. Er muß immer wieder auf die zugrunde liegende psychische Ökonomie und Dynamik zurückverweisen, d. h. aber auf unbestimmte Faktoren der Stärke und Verschiebbarkeit, die selbst im nachhinein unmeßbar, geschweige denn vorausbestimmbar wären, wie wir es für eine entsprechende Erziehung brauchten.

Das Begabungsproblem ergab sich rückschauend von der entwickelten (oder gehemmten) Begabung im Erwachsenen auf ihren Ursprung in der Kindheit, analytisch sogar immer von der gehemmten Begabung (des Neurotikers) und der therapeutischen Forschung nach den Ur-

[1] „Organlibido und Begabung" (Int. Zeitsch. f. Psychoanalyse, IX, 1923) und „Beiträge zur Psychogenese der zeichnerischen Begabung" (Imago VIII, 1922).

sachen dieser Hemmung. Aber auch bei diesem Einzelproblem machte sich die Analyse desselben methodischen Fehlers schuldig wie in bezug auf die Gesamterziehung, die sie von dem scheinbaren Mißglücken derselben in der Neurose zu verstehen und zu verändern suchte. Aber die Erkenntnis der Ursache, warum z. B. ein Künstler *nicht* schaffen kann, wirft keineswegs auch ein Licht darauf, wieso er zum Schaffen kam oder was ihn dazu befähigte. Der Grund ist in einer einfachen Überlegung zu finden: das Leben — und besonders seine Störungen, die Krankheit — läßt sich manchmal *kausal erklären;* weil nämlich die Kausalität eine Denkkategorie ist und jede Erklärung daher ein kausales Verstehen beinhaltet. Aber das Leben läßt sich *nicht kausal aufbauen,* weder therapeutisch und schon gar nicht erzieherisch, weil die willensmäßigen Zielsetzungen des Individuums selbst außerhalb der erklärbaren Kausalitätsreihe stehen. Wir haben zwar noch das finale Verstehen, um diese Zielsetzungen in den Bereich unserer Erklärungen einzubeziehen; aber dies gilt auch nur im nachhinein, d. h. für das Verständnis bereits in Kraft getretener Zielsetzungen, ist also nur eine andere Art kausaler Erklärung bereits eingetretener Wirkungen. Darum lassen sich die kausal verfolgbaren Zusammenhänge im psychischen Haushalt so schwer auf die Erziehung anwenden, in der es sich ja gerade um das Voraussehen, ja Vorausbestimmen der individuellen Reaktionen handelt, deren Triebfeder, die willensmäßige Zielsetzung, ihrem Wesen nach unfaßbar ist. Wenn sich daher auch einzelne ehrgeizige Erzieher heute rühmen, die Wirkung einer erzieherischen Maßnahme oder einer allgemeinen Situation auf das Kind voraussagen zu können, so will das wenig bedeuten; denn erstens handelt es sich dabei um ein gelegentliches Erraten und nicht um eine gesetzmäßige Erkenntnis, und zweitens wird das Kind bei längerer pädagogischer Beeinflussung, wie sie ja jede Erziehung bedeutet, seine Handlungsweise fortwährend verändern, gerade um der Vorausbestimmbarkeit zu entgehen und seine Individualität zu behaupten.

Ist es schon in einer einzelnen Situation schwierig, die Reaktion des Individuums vorauszusagen, so wird es unmöglich, wo es sich um die ganze Persönlichkeit handelt oder wenigstens um einen so wesentlichen Bestandteil derselben, wie es eine Sonderbegabung ist. Die dynamische Psychologie sieht denn auch von der Annahme besonders angeborener Anlagen ab und verweist als letzten Erklärungsgrund auf ökonomisch-dynamische Kräfte in der Gesamtpersönlichkeit. Anfangs suchte man zwar noch nach einer besonderen Anlage, die ja auch in den meisten Fällen im nachhinein feststellbar ist. Aber nicht einmal, so erklärt die Freudsche Organlibido oder die Adlersche Organminderwertigkeit, die psychologisch dasselbe besagen, die wirkliche künstlerische Sublimierung *(Freud)* oder die erfolgreiche Überkompensierung *(Adler),* wenn man nicht außer dem Organ und der Triebkraft (sei es nun im positiven oder negativen Sinne) auch noch das ganze Individuum und seine jeweilige Einstellung zu diesem so oder so besetzten Organ in Betracht zieht. Zu alledem kommt schließlich noch ein sozialer und ideologischer Gesichtspunkt, der der Berufswahl einen weiteren Spielraum läßt. Angenommen selbst, die Psychologie des Chirurgen wäre psychoanalytisch aus einer Sublimierung des Sadismus (der Hand) zu erklären, so versteht man damit noch nicht, warum derselbe Handsadismus sich nicht, wie andere Male vielleicht, in einer zeichnerischen oder bildhauerischen Begabung äußert; noch weniger aber erklärt es den *Beruf* des Chirurgen, der erst ideologisch bestehen und sozial anerkannt sein muß, bevor das Individuum ihn zur „Sublimierung" einer sadistischen Anlage oder Neigung verwenden könnte. Dasselbe gilt für die Überkompensation eines minderwertigen Auges (im Sinne Adlers) zum Maler- oder zum Schützenberuf. Mit anderen Worten, die Sublimierung selbst mag im Individuum Platz greifen, aber ihre nützliche Verwendung hängt nicht mehr vom Individuum allein, sondern von kollektiven Momenten sozialer und ideologischer Art ab,

die wir bereits besprochen haben und an deren mitbestimmenden Einfluß wir hier nur erinnern wollten.

Wenden wir uns wieder dem inneren Vorgang der Sublimierung oder Überkompensierung im Individuum selbst zu, so muß gesagt werden, daß auch hier *Adler* nicht mehr, nur anders gesehen hat als *Freud*. Für diesen folgt die Sublimierung auf eine Art negative Weise aus der gehemmten Triebregung, hat also gewissermaßen etwas Schwaches, Verdünntes, Verblaßtes gegenüber dem ursprünglichen Trieb. *Adler* dagegen geht umgekehrt von einer schwachen, minderwertigen Grundeinstellung aus und findet das Kraftvolle, geradezu Überspannte, in der Kompensationstendenz. Beiden Auffassungen aber ist wieder der dynamische Gesichtspunkt gemeinsam, der *die eigentliche Begabung nicht als gegebene Anlage, sondern als dynamische Äußerung* auffaßt, die selbst wieder das Ergebnis einer unbestimmbaren Kräftegleichung ist, die man einmal als Sublimierung (Abschwächung), ein andermal als Überkompensation (Verstärkung) des jeweils Gegebenen beschreiben kann. Verlauf und Ergebnis dieses Vorganges werden aber in jedem Falle von einem weiteren Faktor abhängen, den man als die Einstellung des Menschen zu sich selbst bezeichnen kann. Das heißt, es wird darauf ankommen, ob und wieweit das Individuum eine etwa vorhandene Begabung für sich selbst im Sinne seiner eigenen willensmäßigen Zielsetzung ausnützt oder nicht. Ja, die Frage ist sogar, ob es nicht seine Begabung erst zu einem bestimmten Zweck entfaltet, wobei dieser Zweck das Entscheidende, die dabei verwendeten Anlagen nur die Mittel und die soziale Ideologisierung seine Rechtfertigung darstellen würde. Dazu kommt noch, daß es wahrscheinlich verschiedene Arten der Leistung oder besser verschiedene Typen der Leistungsfähigkeit gibt, die einmal aus Überfluß mittels Sublimierung, einmal aus Minderwertigkeit mittels Kompensierung, einmal zur Rechtfertigung mittels Identifizierung entstehen. Auch alle möglichen Mischungsverhältnisse von Motivationen, Mechanismen und Zwecken wird man anerkennen müs-

sen. Ebenso wird als Triebkraft einmal die Sexualität (*Freuds* Libido), ein andermal das Geltungsstreben *(Adlers),* ein drittesmal das sogenannte Schuldgefühl (das ich als schöpferische Schuld beschrieben habe[2]), wirksam sein oder wieder eine Mengung von allen. Aber auch die Leistung selbst, das Schaffen kann dieselben Folgen zeitigen, die wir eben als die Ursache angenommen haben: die schöpferische Tätigkeit kann sexuell erregend wirken, kann dem Menschen ein Kraftbewußtsein geben, aber auch ein Minderwertigkeits- oder Schuldgefühl hervorrufen.

Alle diese verschiedenartigen Wirkungen der schöpferischen Tätigkeit, in die sich uns das Begabungsproblem dynamisch verwandelt hat, lassen sich aber von einem übergeordneten Gesichtspunkt aus betrachten, wenn man verstehen gelernt hat, daß das Minderwertigkeitsgefühl — genau so wenig wie das Schuldgefühl — eine letzte psychologische Erklärung ist. Ich habe zu zeigen versucht, daß es als Reaktion auf die Tatsache des Verschiedenseins, psychologisch gesprochen der Individuation, entsteht und daß der einzelne sich der Gattung gegenüber schuldig, der Gemeinschaft gegenüber minderwertig fühlt, weil und insoweit er eben anders ist als die anderen. So erweist sich die pädagogische Begabungsfrage als eine psychologisch unzureichende Fragestellung, deren Geschichte für die Kompliziertheit der hier behandelten Problematik bezeichnend ist. Im Nachhinein aus dem leistungsunfähigen Menschen abgeleitet, wurde die Aufspürung und Förderung der Begabung als erzieherische Zielsetzung hingestellt; dann kam die beschreibende Psychologie und stellte gewisse ererbte Anlagen körperlicher und seelischer Art fest, die von der Erziehung nur gepflegt und entfaltet oder mindestens nicht gehemmt werden sollten, um das gewünschte Ergebnis einer besonderen Mehrleistung zu liefern. Endlich haben sich vom Standpunkt der dynamischen Ideologie alle diese Eigenschaften der gegebenen Anlage, der herrschenden Ideologie und der

[2] Siehe den Abschnitt „Schaffen und Schuld“ in „Wahrheit und Wirklichkeit“ (1929).

sozialen Verhältnisse gegenüber der Einstellung des Individuums zu sich selbst und der Umwelt als untergeordnet erwiesen. Das heißt aber, wenn wir mit der dynamischen Persönlichkeitspsychologie Ernst machen, so fält auch die letzte Bedeutung des erzieherischen Begabungsbegriffes und der pädagogischen Beeinflußbarkeit weg und wir stehen vor dem *Problem der Rechtfertigung der individuellen Sonderexistenz in der Gemeinschaft durch Leistung, Überleistung oder Sonderleistung,* je nachdem der einzelne verschieden von den anderen ist und sich als solchen fühlt, das heißt aber, je nachdem ob er diese seine Individualität bejaht oder verneint.

Diese Rechtfertigung des einzelnen in der Gesellschaft ist natürlich erst mit zunehmender Individuation oder in Zeiten besonders aufgepeitschten Individualismus, wie es die unsere ist, ein starkes Motiv für die Leistung geworden. Die heutige Erziehung, die entsprechend der herrschenden Ideologie individualistisch eingestellt ist, greift nun auf den Begriff der nachher erschlossenen Begabung zurück, um ein individuelles Erziehungsziel im Kinde selbst zu finden, das die individualistische Erziehung rechtfertigen soll. Mit anderen Worten, da man das Kind nicht zum bloßen Individuum erziehen kann, was eigentlich die Strebung der modernen Pädagogik ist, will man es wenigstens zu einem besonders begabten erziehen, und aus diesem Bedürfnis ist die neuere Begabungsideologie entstanden, die im Grunde nur den elterlichen Wunsch nach Erhaltung der Individualität ihres Kindes pädagogisch rechtfertigt. Das tatsächliche Ergebnis geht aber über die gelegentliche Züchtung von „Wunderkindern" nicht hinaus, denn der Wunsch des Kindes steht in der Regel nicht nach Entwicklung einer Sonderbegabung, sondern nach Entfaltung und Durchsetzung seiner gesamten Persönlichkeit, ein Streben, das allerdings von Anfang an auf die verschiedensten äußeren und inneren Schranken stößt. Das Suchen und das Pflegen einer Sonderbegabung im Kinde durch Eltern und Erzieher kann

manchmal der allgemeinen Individualisierungstendenz des Kindes als Mittel dienen, wird aber oft genug genau so als Einschränkung derselben empfunden, wie irgendeine kollektive Erziehungsideologie. Denn das Kind braucht zur Nutzbarmachung seiner Anlagen nicht nur äußere Einflüsse, sondern auch innere Gründe, und diese ergeben sich aus einem dynamischen Kräftespiel, dessen Wirken zwar eingeleitet und vorbereitet, aber nicht willkürlich zu einem bestimmten Zeitpunkt und im Dienste außerindividueller Zwecke sozial festgelegt werden kann.

Der Beruf ist ein Ergebnis der kollektiven Ideologie, dessen was die Gemeinschaft braucht und schätzt, die Begabung ist ein Symbol der individuellen Ideologie dessen, was der einzelne kann und will; und in der Berufswahl treffen diese beiden Strebungen im idealen Falle zusammen. Die Frage der Berufswahl tritt, durch soziale und kollektiv-ideologische Momente bestimmt, zu einer Zeit an das Individuum heran, wo es sie oft genug nur als „Wahl" und nicht aus innerer Notwendigkeit vollziehen kann. Den eigentlichen Beruf findet man oft sehr spät, obwohl er unter günstigsten Umständen innerhalb des bereits gewählten Interessenkreises liegen kann; ähnlich wie man sich auch erst später in die Frau, die man aus anderen Gründen geheiratet hat, verlieben kann. Aber im allgemeinen sind die heutigen Berufe zu hoch entwickelt, um im voraus gewählt werden zu können, anderseits wieder so spezialisiert, daß man früh anfangen müßte, um sich entsprechend zu vervollkommnen. Daher die immer mehr zunehmende Neigung der Schulen — auch der höheren —, nur im allgemeinen auf alles vorzubereiten, und besonders mehr theoretisch; das Praktische muß allmählich durch Erfahrung erworben werden wie bei jedem Beruf. In diesem Sinne endigt die Berufserziehung, besonders der sogenannten freien Berufe, eigentlich nie, ja beginnt erst mit dem eigentlichen Eintritt ins Berufsleben. Wenn man wirklich aus jedem Kind alles machen kann, wie die heutige Psychologie und die moderne Erziehung glauben möchte, so ist das nur um so schlimmer;

denn woran es uns mangelt, ist ja gerade ein bestimmtes Gemeinschaftsziel. Wenn man sich nicht mit der negativen Zielsetzung, keine Neurotiker heranzuziehen, zufrieden geben will, so erhebt sich die Frage, wozu man das Kind eigentlich erziehen soll, nachdem die religiöse Ideologie der humanistischen Platz gemacht hat, diese aber wieder von nationalen und demokratischen (individualistischen) Ideologien eingeschränkt wird. Wir sahen bereits, wie sich in diese Schwierigkeit die Pflege und Förderung der Begabung als ein aus dem Individuum selbst gewonnenes Erziehungsziel ergab, das im günstigsten Falle mit den Kollektivansprüchen der Berufswahl zusammenfällt. Der Beruf ist dann eine Art Rettung des Individuellen in die kleinstmögliche Gemeinschaft, wie es die Berufsgruppe heute innerhalb der staatlichen, nationalen und klassenmäßigen Gemeinschaften darstellt.

Anderseits wird die Berufspsychologie, die einen wesentlichen Teil des charakterologischen Typus beim Manne ausmacht, vom Individuum aufgenommen, angenommen und im Laufe der Zeit zu einem Teil seines Selbst. Nicht nur, daß wir also unser Ich in den Beruf retten, sondern durch den Beruf entfalten und entwickeln wir auch erst unser persönliches Ich, unsere Gesamtpersönlichkeit. Daher hat die Psychoanalyse mit ihrem Zurückgehen auf die Triebanlage und die Triebschicksale der Berufspsychologie so wenig Beachtung geschenkt und auch so wenig zum Verständnis der Berufswahl beigetragen. Und doch kann in gewissen Fällen die ganze Psychologie des Menschen in der Berufspsychologie enthalten oder darin aufgegangen sein. Natürlich wird es verschiedene Typen und Grade von Berufsmenschen geben: vom Künstler, dessen Ich sozusagen zu hundert Perzent in Berufspsychologie aufgegangen ist, bis zum Handwerker oder unselbständigen Angestellten, dessen Berufspsychologie nahezu Null ist. Diese beiden extremen Fälle zeigen auch, wie mit der Bedeutung der Berufspsychologie die Bedeutung des persönlichen oder privaten Lebens sich ändert. Der Künstlertyp lebt für sein Werk, d. h. im Sinne der Selbstentwick-

lung und Selbstäußerung, und seine persönlichen Beziehungen müssen sich dem unterordnen, oft genug zum Schaden der rein menschlichen Seite des Lebens. Der Garnichtberufsmensch muß anderseits alle Befriedigung und alles Glück im Leben und Erleben finden, für das er existiert, während er die Arbeit als ein notwendiges Übel betrachtet.

Daneben gibt es aber noch einen Typus Mensch, dessen Verständnis uns tiefer in das Problem der Berufspsychologie einführt: es ist dies das typische Durchschnitts*weib,* die Frau ihres Mannes und Mutter ihrer Kinder ist. Faßt man das als ihren Beruf auf, wie sie es tut, und was es auch ist, so kann man sagen, daß auch bei ihr, ähnlich wie beim Künstler, Berufspsychologie und Ichpsychologie in eins zusammenfallen; nur erlebt sie das alles konkret und real, was der Künstlertypus ideell und abstrakt schafft. Der Mann muß sich erst Werk und Beruf ideologisch schaffen und oft genug auch die Rechtfertigung dafür, weil es sich eben nicht mehr um natürliche Lebensäußerungen handelt. Vom Gelingen dieser Rechtfertigung hängt — jenseits jeder Berufswahl — sein Erfolg oder Mißerfolg ab. Ob es ihm durch die Leistung und Mehrleistung bzw. Höherleistung gelingt, zu beweisen, daß er gut ist und nicht schlecht, oder ob er aus seinem Schuldgefühl beweisen muß, daß er schlecht ist (und nicht gut), das kann niemals kausal erklärt und vorher gesagt werden, weil es von der finalen Einstellung des Individuums zu sich selbst abhängt. Die Frau erfüllt also als Gattin und Mutter natürlicherweise zwei Berufe, nämlich den des Erziehers (ihrer Kinder) und des Helfers (Therapeuten) ihres Gatten. Denn sie „hilft" ihm, seinen Beruf zu erfüllen, d. h. aber sein Ich im Sinne der Berufspsychologie zu entwickeln, weil sie ihm den menschlichen Teil, den er dabei aufgibt, durch ihr unberufliches Ich ersetzt oder ergänzt. Hierher gehört alles, was man unter dem Verständnis der Frau und ihrer Fähigkeit, den Mann zu „behandeln", begreift. Und die unverstandene Frau ist in vielen Fällen diejenige, deren therapeutische,

helferische Rolle vom Manne nicht anerkannt und gewürdigt wird; ebenso wie der unverstandene Mann derjenige ist, dem die Frau nicht in diesem Sinne hilft. Die Frau mit ihrem natürlichen Beruf als Therapeut und Erzieher wirft aber, wie bereits erwähnt, ein entscheidendes Licht auf die Berufspsychologie überhaupt. Wie wir in diesem und dem vorigen Abschnitt ausführten, kommt im Beruf des durchschnittlichen Berufsmenschen nicht nur sein (Trieb-)Ich zur Äußerung, sondern auch sein kollektives Wesen zur Geltung. Bei der Frau ist dieses Kollektiv-Ich noch sehr enge mit dem Gattungs-Ich verbunden, aber auch beim Manne muß ein Teil dieses Gattungs-Ich im Beruf, der ja auch kollektiv ist, Ausdruck finden. Normalerweise macht sich dies natürlich kaum bemerkbar, aber in neurotischen Situationen sehen wir das individuelle Ich vor dem gattungsmäßigen Zwang des Sexuallebens und dem sozialen Zwang des Gefühlslebens Zuflucht in der Berufsarbeit suchen, auf die dann der Ehepartner auch eifersüchtig ist, als wäre es eine dritte Person. Dies ist jedoch nur der einfachste Fall des Konfliktes zwischen Ich und Gattung, der mit dem Ersatz des Gattungsmäßigen (Sexual- und Gefühlsleben) durch das kollektive Berufsleben beigelegt zu werden pflegt. Schwierigere und psychologisch aufschlußreichere Situationen ergeben sich, wenn entweder das eine gegen das andere ausgespielt wird, z. B. das Liebesleben als Schutz gegen Arbeit und Beruf, d. h. als der einzige Beitrag des kollektiven Ichs, was das individuelle Ich mit Schuldgefühl nach der einen oder anderen, unter Umständen nach beiden Seiten beantwortet.

Noch interessanter ist der Künstlertypus, womit ich hier nicht nur den im engeren Sinne Schaffenden meine, sondern die mehr freien Berufe, die nicht nur eine besondere Persönlichkeit erfordern, sondern ihr auch mehr Spielraum lassen. Diese Typen werfen ein bedeutsameres Licht auf die Verschlungenheit von Berufs- und Liebesleben, die dann beim schaffenden Künstler untrennbar verbunden sind. Während aber der Künstler im Werk die Welt und

die Menschen entsprechend seinem Willen verändert, in seinem Sinne schafft, kommt der künstlerische Typus mit einem bürgerlichen Beruf sehr leicht in Gefahr, seinen Schöpfertrieb viel mehr an den Menschen seiner Umgebung zu betätigen, weil er sich im Beruf doch enger an das Gegebene und Geforderte anpassen muß. Die Analyse solcher Mischtypen (ein gutes Beispiel ist der halbkünstlerische Architekt) wirft die ganze Problematik der menschlichen Psychologie, jenseits aller Psychoanalyse, wieder auf; denn man muß sich fragen, wie weit die Berufspsychologie dieser Menschen ihre Individualpsychologie beeinflußt, ja geradezu geschaffen hat. Sicherlich ist oft der Beruf aus irgendeiner starken Triebanlage und ihrer „Sublimierung" gewählt; aber der Beruf selbst (z. B. des Chirurgen oder des Architekten) ist kollektiv und sozial in einem ganz bestimmten Sinne abgegrenzt, was wieder auf die ursprüngliche Triebanlage und den ganzen Menschen zurückwirkt. Der Mensch macht dann entweder im Beruf, was er im Leben nicht machen kann, oder er wäre nur glücklich, wenn er im Leben dasselbe wie in seinem Beruf machen könnte. Mit anderen Worten, er reagiert aufs Leben nicht mit einer Individual-, sondern mit seiner Berufspsychologie, was zu inneren Reibungen führt, obgleich es für ihn den einzigen Weg der Befriedigung darstellen mag. In dieser Hinsicht hat es der Künstler leichter, denn er kann sein Ideal im Werk verwirklichen, während dem schöpferischen Berufsmenschen das Material gegeben ist und er seine Persönlichkeit der Wirklichkeit nur aufprägen kann, indem er einen Ausgleich mit ihr schließt. Inwieweit die schöpferische Kraft im Individuum einer Ablehnung des eigenen Selbst entspringt, das man dann am anderen oder an der Welt im allgemeinen verändern will, werden wir im letzten Kapitel zu zeigen versuchen, das der *Selbsterziehung* gewidmet ist.

Hier möchte ich nur zum Abschluß unserer Erörterungen über die Berufswahl sagen, daß der heutige Mensch, trotz — oder wegen — der zunehmenden Individualisierung wieder mehr Gruppenmensch wird, und zwar als Be-

rufsmensch. Ja, ich glaube sogar, daß im Berufsleben heute die stärkste, vielleicht sogar einzige Kollektivmacht zu finden ist, die *unmittelbar* auf das individuelle Ich einwirkt. Es scheint mir sogar nicht ausgeschlossen, daß die gegenwärtig so hochgehende Welle des Individualismus wenigstens zum Teil auch eine Antwort auf das zunehmende Aufgehen in der Berufsgemeinschaft darstellt. Wie dem auch sei, sehe ich in dem ständig anwachsenden Interesse für Psychologie, das sich immer mehr mit unserem individuellen Ich beschäftigt, einen deutlichen Versuch, dieses selbst vor dem kollektiven Untergang zu retten. Eine der Gefahren, die unser Individual-Ich bedrohen, ist aber die vom Beruf oder besser von der Berufspsychologie ausgehende, und zum Schutz gegen dieselbe wurde die Begabungstheorie in die Pädagogik neu eingeführt, die wieder dem Individuum die psychologische Oberhand über den Beruf geben soll. Ob und wie weit ihr dies tatsächlich gelingen kann, haben wir im vorstehenden erörtert und werden darauf noch in den Schlußausführungen zurückkommen. Vorher müssen wir aber eine andere Kollektivideologie betrachten, die das Individuum noch vor der Berufswahl in seinen persönlichen Ansprüchen bedroht, und dies ist *die Familie,* die im Kind zunächst den Beruf des Sohnes oder der Tochter erblickt, d. h. eine Gattungsrolle, mit der das heranwachsende Ich sehr bald in Widerspruch gerät.

VII. Verwandtschaftsformen und Familienrolle

Erziehung ist Liebe zum Erzeugten.
Nietzsche.

Wir haben im Verlaufe unserer Untersuchung wiederholt die Einstellung des Kindes zu den Eltern und zur Familie gestreift, müssen aber jetzt die verschiedenen Beziehungen innerhalb des Familienverhältnisses näher besprechen. Denn das Kind ist, solange die Kindheit dauert, sehr eng, zum Teil ausschließlich mit dem Haus verbunden, und besonders die neue Erziehung hat ja die Wichtigkeit der Erziehung des Kindes in der Familie nachdrücklich betont. Und mit Recht! Wird ja doch das Kind in eine Umgebung von bereits erzogenen — oder soweit Geschwister in Betracht kommen von teilweise erzogenen — Individuen hineingeboren, die bereits eine Psychologie haben, während das Kind weder Erziehung noch Psychologie besitzt und beides von den Erwachsenen irgendwie bekommt, bzw. durch sie entwickelt.

Freud hat bei der Analyse des erwachsenen Neurotikers vornehmlich den Einfluß beobachtet, den die Eltern auf das Kind ausüben, teils durch ihr bloßes Dasein, teils durch ihre besondere Psychologie oder Charakterologie. Er hat so unter den Begriffen des „Ödipus"- und des „Kastrations"-Komplexes die Wirkungen geschildert, die die Eltern (und evtl. Geschwister) in Form von Liebe, Angst, Haß, Eifersucht, Trotz usw. im Kinde hervorbringen. Aber diese Wirkungen sind verschiedenwertig, d. h. zum Teil unvermeidlich, zum Teil vermeidlich, zum Teil

lösen sie nur im Kinde bereits Vorhandenes aus, zum anderen Teil veranlassen sie neue Reaktionen des Kindes auf diese ungewöhnlichen Reize. Einfache Überlegung lehrt jedoch, daß für manche Reaktionen des Kindes die Eltern nicht verantwortlich gemacht werden können, weil das Kind sie mit zur Welt bringt. Dies gilt besonders für die *Angst,* bei der sich gezeigt hat, daß ihre psychologische Bedeutung beim Erwachsenen (insbesondere beim Neurotiker) nicht ohne weiteres auf das Kind übertragen werden kann. Das Kind scheint Angst vom Geburtsvorgang her mit auf die Welt zu bringen[1], die es dann nur an die Eltern heftet; anderseits bedingt diese Angst von Anfang an eine Abhängigkeit des Kindes von den Eltern (besonders der Mutter), die sich oft weit über die Zeit seiner körperlichen Hilflosigkeit hinaus erstreckt. Der Erwachsene mag Angst vor dem Tod oder vor der Sexualität haben, das Kind hat Angst vor dem Leben selbst, die es alsbald in Angst vor gewissen Menschen verwandelt, scheinbar verwandeln muß, auch wenn dazu kein wirklicher Grund vorliegt.

Was anderseits den Ödipuskomplex betrifft, mit dem eine bestimmte Phase des kindlichen Verhältnisses zu den Eltern oder besser eine Seite dieses Verhältnisses umschrieben wird, so ist auch hierbei das von *Freud* betonte sexuelle Verhältnis der Anziehung zum andersgeschlechtlichen und der Eifersucht auf den gleichgeschlechtlichen Elternteil in Wirklichkeit nicht so rein zu finden, wie es die Mythologie dargestellt und *Freud* gesehen hat. Diese rein biologische Einstellung wird wohl auch beim Menschenkind noch bis zu einem gewissen Grade bestehen, aber sie ist bereits so vermischt mit anderen Strebungen, die namentlich von dem sich entwickelnden Ich ausgehen, daß es selbst der Psychoanalyse schwer wurde, die ursprüngliche Ödipuslehre aufrechtzuerhalten. Man spricht von einem umgekehrten Ödipusverhältnis, von einem unentwickelten, ja negativen, was den rein biologischen Ge-

[1] Siehe des Verf.: „Trauma der Geburt", 1924.

sichtspunkt zumindest stark entwertet. Ich selbst habe gelegentlich eines Vortrags darauf hingewiesen[2], daß es neben dem umgekehrten Ödipuskomplex, der eine größere Liebe zu gleichgeschlechtlichen Eltern beinhaltet, auch eine Strebung im Kinde gibt, die man als anti-ödipal bezeichnen könnte, weil sie im Gegensatz zum Ödipuskomplex nicht auf eine Trennung der Eltern, sondern auf ein Zusammenbringen derselben hinarbeitet. Gewiß, weil das Kind davon auch irgendwelche Vorteile für sich erwartet, d. h. egoistische Motive befriedigt; aber dies zeigt eben, daß diese oft genug die biologischen Strebungen an Stärke weit übertreffen. Das Kind reagiert eben nicht nur mit den mitgebrachten biologischen Triebregungen, sondern auch schon entsprechend der sozialen Situation, die es vorfindet. So konnte ich diese Tendenz des Kindes, die Eltern zusammenzubringen oder zusammenzuhalten, besonders in ehelichen Situationen finden, deren Schwierigkeiten das Kind als drohende Gefahr für sein Wohlergehen empfindet. Diese Einstellung des Kindes, die sich in derartigen Verhältnissen unzweideutig beobachten läßt, wurde von der Psychoanalyse wohl deshalb übersehen, weil sie sich meist nicht offen äußert, sondern in neurotischen Handlungen, mit denen das Kind seinen Zweck zu erreichen sucht[3].

---

[2] „The relation of parental attitudes to success and failure." Lecture given at The one day's conference on parental Education in New York, November 1927.

[3] Ich schrieb in dem genannten Vortrag: „Ich hege die Vermutung, daß in *Freuds* ‚Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben' (1909) das Moment der elterlichen Unstimmigkeiten eine ähnliche Rolle spielte wie in den von mir beobachteten Fällen. Es ist mir nicht bekannt, ob die offenen Konflikte seiner später geschiedenen Eltern soweit zurückreichen. Aber ich möchte aus ähnlichen Erfahrungen vermuten, daß das übermäßige Interesse des Vaters an den Problemen des Knaben bereits ein Ausdruck seines ehelichen Schuldbewußtseins war, auf das die Kinder, wie wir wissen, so antworten, als wüßten sie, woher es stammt." — Die Eltern waren übrigens, wie *Freud* in der Einleitung zu der Krankengeschichte bemerkt, „übereingekommen, ihr erstes Kind mit nicht mehr Zwang zu erziehen, als zur Erhaltung guter Sitten unbedingt erforderlich werden

Ist aber das Kind imstande, in einer Situation, wo es die Schwierigkeiten der Eltern miteinander als eine Gefahr für sich empfindet, in einer den biologischen Voraussetzungen widersprechenden Weise zu reagieren, so ist die Annahme nicht von der Hand zu weisen, daß es vielleicht auch mit dem reinen Ödipuskomplex (wo dieser sich findet) nur auf eine Situation des besseren Einvernehmens der Eltern reagiert und nicht mit seinen biologisch angeborenen Trieben. Tatsächlich haben nicht nur Kritiker der Analyse, wie *Malinowski* auf Grund ethnologischen Materials[4], sondern auch ausübende Kinderanalytiker, die im Gegensatz zu *Freud* mit dem Kinde selbst arbeiteten[5], dieser Auffassung zugeneigt, *daß der Ödipuskomplex wahrscheinlich eine vom Kinde in unserer Familienform erworbene Reaktion sei und nicht ein biologisch oder urgeschichtlich mitgebrachtes Erbe.* Würde sich dies bestätigen, so ergäbe sich die Paradoxie, daß *Freud* die von der Geburt mitgebrachte Angst als durch spätere Einflüsse (Drohung) erworben, die in der Familiensituation erworbene Ödipuseinstellung jedoch als angeboren betrachtet hätte. Wie dem auch sei, wir können hier nicht weiter auf diese Problematik eingehen und verweisen auf die psychoanalytische Literatur[6], die den Einfluß der Eltern auf das Kind im übrigen fast erschöpfend, wenngleich einseitig und unkritisch behandelt hat. Jedenfalls geht es uns hier nicht um die therapeutische und psychologische Bedeutung der Familiensituation, sondern um ihre pädagogische, und für diese scheint mir eine andere Seite des Problems von größerer Bedeutung.

---

sollte." Sie projizierten also scheinbar auch die „Freiheit", die sie für sich wünschten, auf das Kind, jedoch ohne Erfolg, wie dessen Neurose zeigt, die auch einem Wunsch nach dem (abwesenden) Vater und nicht nur seiner Abwehr entstammt.

[4] Sex and Repression in Savage Society (London und New York, 1927).

[5] *Mary Chadwick:* Difficulties in Child Development (London, 1929), bes. Kap. XII.: Both sides of the Oedipus Conflict.

[6] J. C. Flügel: The Psychoanalytic Study of the Family (London 1921).

Es ist die Frage, *was das Kind für die Eltern ideologisch bedeutet,* mit anderen Worten, in welchem Lichte die Eltern das Kind sehen, wie sie es haben und wozu sie es benützen möchten. Da sich aber die ideologische Einstellung der Eltern zum Kinde in verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Bedingungen ändert, wäre dazu eine kultur-psychologische Erforschung des Themas „Kind" nötig, ähnlich wie es *Ploß* vom ethnologischen Standpunkt gegeben hat[7]. Diese Aufgabe würde aber über den Rahmen dieser Arbeit weit hinausgehen, wo wir uns aus pädagogischen Gründen nur mit der *gegenwärtigen* Elternideologie beschäftigen können. Überdies ist das ethnologische Material so mannigfaltig und so widerspruchsvoll, — besonders je mehr davon gesammelt wird —, daß man anderswoher gewonnene psychologische Gesichtspunkte herbringen muß, um es zu mehr als einer bloßen Materialsammlung zu gestalten. Den wesentlichen Gesichtspunkt, der das Kind als kollektiven Seelenträger betrachtet, habe ich bereits erwähnt, und er läßt sich gut mit dem ethnologischen Material in Einklang bringen. Die Kollektivbedeutung des Kindes kommt in der noch verhältnismäßig spät erhaltenen Sitte der „Kindergemeinschaft" zum Ausdruck (Ploß, Kap. L), wobei die Kinder allen Müttern gemeinsam gehören und manchmal — nicht immer —, wenn sie größer sind, einem Wahlvater (nach der Ähnlichkeit) zugeteilt werden. Diese uralte Sitte hat noch nichts mit der Vaterschaft zu tun, sondern gleicht einer Führerschaft, deren das Kind in einem bestimmten Alter zum Zwecke der weiteren Erziehung teilhaftig wird. Aber von einer eigentlichen Erziehung ist, wie noch heute bei den meisten Naturvölkern, nicht die Rede. Das Kind hat nicht nur mehr kollektive, sondern damit auch mehr religiöse Bedeutung, d. h. es verbürgt das Fortbestehen der Ge-

---

[7] „Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Völkerkundliche Studien" von Dr. med. *Heinr. Ploß.* 3., gänzl. umgearb. u. stark vermehrte Aufl. Nach dem Tode des Verf. herausg. von Dr. phil. *B. Renz* (Leipzig 1911—12).

meinschaft nicht nur im sozialen Sinne, sondern auch im Sinne des religiösen Unsterblichkeitsglaubens.

Die ursprüngliche Familie war nach den neueren Anschauungen der Soziologen eine Art Herden- oder Gruppengeselligkeit, die unsere Einehe nicht bedingte (wenngleich nicht ausschloß), ebenso aber nicht den Sinn hatte, den wir heute mit dem Begriff „Promiskuität" verbinden. Denn es gab bestimmte (exogame und andere) Einschränkungen, die sogar sehr strenge eingehalten wurden. Am besten könnte man diese Urfamilie noch als eine Art „Gruppenehe" im weitesten Sinne des Wortes bezeichnen, „indem ganze Generationen jeder Stammeshälfte in Ehegemeinschaft lebten"[8]. Die Regelung des Sexuallebens hängt mit den religiösen Vorstellungen (Seelenglauben) aufs engste zusammen, und diese bestimmen auch die jeweilige Einstellung zum Kind. Es kann hier diese Entwicklung nicht im einzelnen verfolgt, nur die wichtigste Übergangsstufe zu unserer gegenwärtigen Familienordnung aufgezeigt werden. Der Übergang von der primitiven Gruppenfamilie (Sippe) zu unserer heutigen Kleinfamilie ist durch die Anerkennung der individuellen Erzeugerrolle des Vaters seiner Kinder gekennzeichnet, die früher aus religiösen Gründen des Unsterblichkeitsglaubens abgelehnt worden war. Dieser Entwicklungsschub verwandelte das Kind aus einem Kollektivwesen in einen persönlichen Vertreter der patriarchalen Individualideologie. Den Übergang dazu bildete das Mutterrecht, mit dem „Erbonkel", d. h. dem Bruder der Mutter, der an Stelle des Vaters das männliche Oberhaupt der Familie bildete; dies scheint einem Überrest der alten Gruppenehe (zwischen Brüdern und Schwestern) zu entsprechen. Heute ist das Kind mit der Abschwächung der väterlichen Gewalt und dem Erstarken der individualistischen Strömung ein Wesen mit persönlichen Eigenansprüchen, obwohl es rechtlich noch als Fortsetzer des Vaters gilt und als Kollektivwesen vom Staat beansprucht wird. Die drei Hauptstufen der kind-

[8] Siehe *Alfred Vierkandts* Artikel: „Ehe" im Handwörterbuch der Sexualwiss. (herausg. von *Marcuse)*, 2. Aufl. (Bonn 1926).

lichen Entwicklung sind also: Kollektivwesen (Mutter), Erbwesen (Vater), Eigenwesen (Selbst).

Wir haben nun die verschiedenen Ideologien in bezug auf das Kind darauf hin zu untersuchen, wie sie einerseits das Erziehungswesen, anderseits das Kind selbst beeinflussen und endlich wie das Kind als Individuum jeweils darauf reagierte. Dabei werden wir die notwendige Gegensätzlichkeit im Auge behalten müssen, in der die Ideologie der Eltern (Familie), der Erzieher (Gemeinschaft) und des Kindes (Individuum) zueinander stehen. Aus der Geschichte der Familie wissen wir, daß Verwandtschaftsformen, die einer älteren Stufe angehören, weiterleben, selbst wenn die tatsächlich bestehende Familienorganisation diese nicht mehr aufweist, ja sogar ihre Herkunft nicht mehr versteht. Dies scheint aber nicht bloß ein sinnloses Überbleibsel, wie noch *Morgan*, ihr Entdecker, dachte, sondern diese alten umfassenderen Verwandtschaftsformen bleiben offenbar bestehen, weil sie dem seelischen Bedürfnis nach Erhaltung des kollektiven Elements entsprechen, das mit fortschreitender Familienorganisation immer mehr individualisiert wurde. Mit der Kleinfamilie und ihrer rechtlichen Ideologisierung fallen aber alle früheren Verwandtschaftsformen schließlich weg, und nun muß die Schule diese frühere Kollektiveinheit, wenigstens der Kindergemeinschaft ersetzen. So erwächst die eigentliche Schulerziehung aus der ursprünglichen Kindergemeinschaft der Sippe, nicht um die „Familie" zu ersetzen, sondern um die alte Gruppengemeinschaft (Gens), die im Verschwinden begriffen war, wenigstens als Kindergemeinschaft aufrechtzuerhalten. Hier zeigt sich bereits, wie die Schule den Eltern gegenüber eine konfliktbeladene Doppelrolle spielt: Sie ersetzte ihnen ursprünglich die verlorengehende Kollektivideologie des Seelenglaubens, raubte ihnen aber auf späterer Stufe den Individualanspruch an das Kind. So haben die Eltern das Kind eigentlich nie voll besessen, weil sie es ursprünglich im Dienste des Seelenglaubens willig dem Stamm überließen, späterhin den kollektiven Ansprüchen der Gruppe nicht mehr entreißen konnten.

Eigentlich besessen hatte das Kind nur die Mutter in den Urzeiten ihrer natürlichen Stellung (*Bachofens* „Mutterrecht") und später nur der Vater in der Blütezeit der rechtlich (staatlich) und religiös gestützten Patriarchalideologie der Familie[9]. In unserer Kleinfamilie (der Ehe) besitzen die Eltern das Kind nur insoferne gemeinsam, als die Mutter es in der Frühperiode erzieht und der Vater es später in Anspruch nimmt, wo er allerdings schon wieder mit der Gemeinschaft (dem Staat) in Wettstreit treten muß. Dabei wurde das Kind, besonders der Sohn, ausschließlich im Sinne der väterlichen Ideologie erzogen, als sein Erbe und Fortsetzer, der auch für den religiösen Totenkult zu sorgen hatte. Dieser väterlichen Strebung wurde aber nicht nur durch die natürliche Gefühlsbindung des Sohnes an die Mutter entgegengearbeitet, sondern auch durch die Individualität des Sohnes selbst, ein doppelter Zwiespalt, dessen Höhepunkt wir in Hamlet dargestellt finden[10].

Hier setzt nun die dritte und vorläufig letzte Stufe der elterlichen Ideologie ein, die aber weder aus der Kollektivität noch aus dem väterlichen Unsterblichkeitsbedürfnis hervorwächst, sondern durch des Kindes eigene Individualentwicklung den Eltern — und schließlich auch der Gemeinschaft — aufgezwungen wurde. Heute dient das Kind nicht nur sozial, sondern auch individuell vielfach als Rechtfertigung der Ehe, während es früher, solange es als Kollektivwesen galt, die Ehe unnötig machte. Damit hängt zusammen, daß heute viele Eheschwierigkeiten auf dem Rücken des Kindes ausgetragen werden, was sowohl die Kollektiverziehung als auch die Individualentwicklung des Kindes entscheidend und selten günstig beeinflußt. Dies ist allerdings nur eine andere Ausdrucksform der uralten Tatsache, daß das Kind immer zu etwas gebraucht wurde, sei es von der Gemeinschaft, sei es von den Eltern oder einem Elternteil. Jedenfalls sind die primitiven Kul-

[9] Begriff und Wort „Familie" hängen mit lateinisch „famulus", d. h. Diener, Sklave, zusammen.

[10] Siehe darüber „Seelenglaube und Psychologie", S. 67 u. ff.

turen in dieser Benützung des Kindes viel aufrichtiger als wir, die wir heute unter der Maske der individualistischen Erziehung die Kinder seelisch mißbrauchen und ausnützen. Ja, vielleicht ist sogar die Anerkennung der Kinder als selbständiger Individuen, was der ganzen elterlichen Ideologie widerspricht, eine Art Schuldgeständnis von seiten der Eltern, um die andersartige Ausnützung der Kinder gutzumachen. Jedenfalls können wir beobachten, daß manche Kinder sich dieser Schuld ihrer Eltern gegen sie selbst mehr oder weniger bewußt sind und für sich selbst Vorteile daraus ziehen. Eine schwierige Ehesituation mag in diesem Sinne für das Kind je nach Veranlagung und Umständen eine gute Schule zur frühzeitigen Individualentwicklung und Selbständigkeit oder aber auch der Beginn einer lebenslangen Neurose sein. Die Erfahrung zeigt beides, wenngleich die Analyse aus ihrem Studium der Neurotiker den voreiligen Schluß zog, daß es nur schlechte Wirkungen haben könne, offenbar weil diejenigen Kinder, die Vorteile daraus ziehen konnten, in der Regel nicht zur Behandlung kommen. Schwierige Familienverhältnisse können für das Kind nicht nur eine Anregung zum Nachdenken werden und so seine geistige Entwicklung fördern, es entwickelt dabei auch sein Gefühls- und Willensleben und kann auf diese Weise, wenn es nicht genügend *Sicherheit* in der Familie findet, frühzeitig selbständig werden, — ebenso aber auch gänzlich unselbständig (neurotisch).

Jedenfalls scheint es, daß viel mehr davon abhängt, welche Familiensituation das Kind vorfindet und wie es darauf reagiert, als von den mitgebrachten biologischen Strebungen, wie sie in Sexual- und Angstäußerungen gegeben sind. Die Analyse hat im erwachsenen Neurotiker die schlechten Nachwirkungen des elterlichen Einflusses in der Kindheit nachgewiesen, zugleich uns aber gelehrt, in der analytischen Situation selbst nicht nur (mit *Freud*) eine Neuauflage der infantilen zu sehen, sondern auch eine Neuschöpfung des Ich. Es wurde offenkundig, daß das Individuum jede Lage in seinem Sinne umschaffen

kann, weil es im Grunde immer nur sich selbst oder besser einen Teil seines Selbst im anderen findet oder mittels Projektion hineinlegt. Daß daneben auch der entgegengesetzte Vorgang der Identifizierung einherläuft, d. h. das Individuum dem anderen gleich sein will und bis zu einem gewissen Grade tatsächlich (psychologisch oder charakterologisch) ähnlich wird, ist so offenkundig, daß darüber das andere vernachlässigt werden konnte. Allerdings ist zuzugeben, daß in der Kindheit das Kind zunächst mehr identifiziert als projiziert, aber zumindest in der Analyse hätte die Projektion (von *Freud)* mehr gewürdigt werden müssen. Ich habe bereits anderwärts[11] gerade die Ödipussituation, die sich ja in der Analyse wiederholen soll, als die erste deutliche Projektionsleistung des Kindes verstanden, in der es eine gegebene Situation im Sinne seiner Bedürfnisse und Wünsche umschafft. Das Elternverhältnis — wie wir hier besser statt Ödipussituation sagen — ist also in einem verschieden hohen Grade eine Schöpfung des Patienten. Diese Schöpfung entspricht aber nicht nur den biologischen Strebungen im Sinne des Ödipuskomplexes, sondern der ganzen charakterologischen Enwicklung des Kindes, das sich mit den Eltern nur identifizieren kann, indem es sie gleichzeitig in einem verschieden hohen Grade im Sinne seines eigenen Willens oder Ichideals umschafft. Paradoxerweise könnte man sagen, es müßte die Eltern erfinden oder erschaffen, so wie sie es braucht, was ja tatsächlich in der Idee Gottes verwirklicht ist, die eben darum mehr von unserem eigenen Selbst verrät als von den wirklichen Zügen der Eltern.

Ebenso oder noch mehr projizieren aber die Eltern auf das Kind, d. h. suchen es im Sinne ihrer Wünsche umzuschaffen. Wir haben die verschiedenen Stufen dieser Elternideologie kurz geschildert und dabei als den entscheidenden Wendepunkt von der ursprünglichen Auffassung des Kindes als eines Kollektivwesens bis zu seiner gegenwärtigen Anerkennung als eines Einzelwesens seine Be-

[11] Siehe den Abschnitt „Erziehen und Beherrschen" in „Gestaltung und Ausdruck der Persönlichkeit", 1928.

nützung als Erbwesen bezeichnet. Auf dieser Stufe der väterlichen Herrschaft gilt das Kind nicht mehr als Träger der Stammesseele im Sinne des ursprünglichen Seelenglaubens, sondern als individueller Fortsetzer der persönlichen Unsterblichkeit des Vaters. Das Kind ist zwar hier nicht mehr ausschließlich Kollektivwesen, aber trotzdem weniger Individualwesen als auf primitiver Stufe, weil es ja eine ganz bestimmte und eng begrenzte Aufgabe zu erfüllen hat. Gegen diese Stempelung zum Nursohn, die einer Beraubung der eigenen Persönlichkeit gleichkommt, hat sich das Kind von dem Moment an aufgelehnt, wo der Mann zur Rettung seines Seelenheils die Vaterschaft — wenn auch unwillig — anerkannte, um des Nachfolgers im Sohne sicher zu sein. Von da an sehen wir in der Menschheitsgeschichte den großartigen Zweikampf dieser beiden Grundsätze beginnen, der sich in folkloristischen, mythologischen und dichterischen Überlieferungen als der Zweikampf zwischen Vater und Sohn äußert[12]. Im Kampf des Christentums gegen das antike Rom ist es schon deutlich zu einem Konflikt zweier ideologischer Prinzipien, des väterlichen mit dem kindlichen geworden, der sich durchs ganze Mittelalter in den Kämpfen zwischen weltlichem und geistigem Bereiche (Kaiser und Papst) äußerlich als ein Machtkampf, in Wirklichkeit als ein Seelenkampf fortsetzt. Erst die Neuzeit brachte eine vorläufige Lösung dieses Konfliktes mit der Entdeckung Amerikas, das schließlich ein Neuland der Demokratie, der durch die religiöse Unduldsamkeit aus Europa Vertriebenen bildete, die auf diese Weise Kaiser und Papst zugleich loswurden. In Europa selbst hat erst der Weltkrieg die letzten weltlichen Vertreter der Vaterherrschaft gestürzt, die in der gleichzeitig aufkommenden Psychoanalyse eine ideologische Rettung suchten und augenblicklich auch fanden. Diese konnte aber weder von Dauer noch von Wert sein, wenngleich sie vorübergehend half, indem sie die absterbende Vaterideologie den Menschen, die sie noch brau-

[12] Siehe des Verfassers: „Inzest-Motiv in Dichtung und Sage". 2. Aufl. 1926 (bes. Kap. V).

chen, eine Zeitlang ersetzte. In diesem Sinne ist die Psychoanalsyse so konservativ, wie sie sich revolutionär gebärdet; denn ihr Schöpfer ist ein aufrührerischer Sohn, der die Vaterherrschaft verteidigt, ein Revolutionär, der aus Angst vor seinem eigenen aufrührerischen Sohnes-Ich in die Sicherheit der Vaterposition flüchtet, die aber bereits ideologisch zersetzt ist.

Haben wir so den Zusammenbruch der Vaterideologie unter dem zunehmenden Druck der Individualansprüche des Sohnes von der Blütezeit der patriarchalen Weltherrschaft Roms bis zum letzten ideologischen Rettungsversuch in der Psychoanalyse kurz überblickt, so müssen wir uns auch der Schwierigkeiten erinnern, welche der Aufrichtung der Vaterherrschaft vorangegangen waren. Diese waren aber nicht äußerer, sondern innerer Natur. Wie ich anderwärts ausführte, geht der patriarchalen Ideologie eine lange Entwicklungszeit voraus, in der die persönliche Vaterschaft nicht nur unbekannt war, sondern geradezu verleugnet wurde, um die individuelle Unsterblichkeit aufrechtzuerhalten. Nach den ursprünglichen Religionssystemen und sozialen Verbänden, die noch zum Schutz der persönlichen Unsterblichkeit geschaffen scheinen, sehen wir den Kampf des Mannes gegen die ihm aufgezwungene väterliche Rolle auf seinem Höhepunkt in den griechischen Heldensagen[13]. Ja, gerade die Ödipussage, die *Freud* lediglich als Ausdruck der individuellen Psychologie des Sohnes verstehen wollte, erweist sich vom völkerpsychologischen Standpunkt als eine heroische Abwehr des Mannes gegen die Vaterrolle. Der Vater des Ödipus, Laios, vertritt den Typus des die Sexualideologie ablehnenden Mannes, wie ich ihn in „Seelenglaube und Psychologie" beschrieben habe. Auf Grund der Weissagung, daß der Sohn sein Nachfolger werden würde, enthält er sich jahrelang

[13] Die Liebesabenteuer des Zeus in seinen verschiedenen tierischen Verkleidungen (Schlange, Schwan, Stier) entsprechen den letzten Ausläufern der totemistischen Seelenbefruchtung, die der Vatergott des Sexualzeitalters mit übernommen hatte, bis er allmählich die Gestalt des rein menschlichen Gatten annimmt (Amphytrion-Sage).

vom Geschlechtsverkehr mit seiner Gattin, der er nur einmal, im Rausch oder von ihr verführt, beiwohnt und so den Ödipus zeugt. Der Knabe wird aber nach der Geburt sofort ausgesetzt, weil der Vater eben keinen Nachfolger haben, sondern selbst sein eigner unsterblicher Nachfolger sein will, ein Wunsch, den dann der Mythus im Inzest des Ödipus mit seiner Mutter darstellt. Diese Auffassung bringt Ödipus selbst in die Reihe jener Väter, die keine Kinder haben wollen, sondern sich selbst ins Unendliche fortzusetzen suchen. Der Inzest mit der Mutter, dem auch Kinder entspringen, erweist sich so — wie anderwärts ausgeführt (l. c. S. 26 ff.), als ein Kompromiß zwischen dem Wunsch, gar keine Kinder zu haben (Laios), und der Nötigung, auf die eigene Unsterblichkeit zugunsten der Kinder zu verzichten (Ödipus). Dieser Ausweg, sich selbst als Sohn mit der Mutter zu zeugen und von ihr wiedergeboren zu werden, muß natürlich tragisch scheitern. Diese seelische Schuld ist die wahre Schuld des Ödipus, nicht die verbrecherische Schuld, daß er den Vater erschlug und sich bei der Mutter an seine Stelle setzte. Denn ebensowenig wie der Vater sich nur in seinen Söhnen fortsetzen will, hat der Sohn die Neigung, nur die Rolle eines Nachfolgers des Vaters zu spielen und so selbst Vater zu werden. In diesem Sinne lehnt sich Ödipus in gleicher Weise gegen die Rolle des Sohnes wie gegen die Rolle des Vaters auf und rebelliert nicht nur als Sohn gegen seinen Vater. Diesem Zwiespalt im Individuum selbst, das weder Vater noch Sohn, sondern lediglich Selbst sein möchte, trägt der Mythus in allen seinen Einzelzügen Rechnung, die man aber nicht vom individualpsychologischen Standpunkt, sondern nur als Niederschlag einer völkerpsychologischen Entwicklung verstehen kann. In diesem Sinne bedeutet der Widerstand gegen die Zeugung des Sohnes auch dessen eigenen Widerstand, gleich als Sohn zur Welt zu kommen, und die Aussetzung den Wunsch, nicht im Elternhaus als Sohn erzogen zu werden, sondern als freier Mensch in der Wildnis aufzuwachsen. In diesem Sinne ist auch anderseits das Schicksal, das ihn zwingt, den Vater zu töten und

die Mutter zu heiraten, nicht nur als ein individualpsychologisch erklärbarer Wunsch des Sohnes zu verstehen, sondern es ist auch der Ausdruck des gattungsmäßigen Zwanges, der ihm die Ehe und die Vaterrolle gegen seinen Willen vorschreibt.

Wir haben also im Ödipusmythus den Kampf des Individuums als eines sich unsterblich dünkenden Ich mit der in der Sexualideologie (Ehe, Kinder) ausgedrückten Gattung vor uns. Dieses innere Wehren des Mannes gegen irgendeine Gattungsrolle, sei es die des Vaters oder die des Sohnes, ist in der Ödipussage als äußerer Kampf zwischen Vater und Sohn dargestellt. Wir verstehen jetzt auch, warum dieser Widerstreit verhältnismäßig spät in der Menschheitsgeschichte auftaucht: es war erst die volle Entwicklung der Persönlichkeit nötig, wie sie das Griechentum hervorbrachte, um das Ich gegen jede Art gattungsmäßigen Zwanges revoltieren zu lassen. Wir sehen daher auch hier von einer geschichtlichen Auffassung der Ödipus-Überlieferung[14] und der darauf gegründeten analytischen Deutung ab, da uns gerade die literarischen Spätformen zeigen, was der Mythus dem vollendeten Griechentum bedeutete. Nun finden wir den Stoff in seiner reifsten menschlichen Ausbildung erst bei den Tragikern, auf der Höhe der Darstellung bei *Sophokles.* Dort ist der Held eine lange Zeit (nach einigen Quellen 19 Jahre) verheiratet[15], bevor er entdeckt, daß er der Gatte seiner Mutter ist. Diese und ähnliche Züge lassen sich nicht als späte, unwesentliche Zutaten abtun, wie denn überhaupt das völkerpsychologische Verständnis der Sage sich an den gegebenen Inhalt der gesamten Überlieferung halten muß, da uns hier die Endform mehr sagt als die Entstehungsgeschichte. Noch mehr gilt dies für die dichterische Gestaltung durch *Sophokles,* der vielleicht selbst auch einen

[14] Siehe dafür *Carl Robert:* „Oidipus. Geschichte eines poetischen Stoffes im Altertum." 2 Bände (Berlin 1915).

[15] „Lexikon der griech. und römisch. Mythologie", herausg. von *W. H. Roscher.*

Ödipuskomplex hatte[16], aber in der Art seiner Darstellung desselben von der alten Überlieferung ebenso beeinflußt war wie von der zeitgenössischen Einstellung dazu.

Dementsprechend möchte ich in der letzten Gestaltung der Sage durch die griechischen Tragiker wieder eine andere Verwendung des Ödipusstoffes erkennen, die der eben dargestellten mythologischen Bedeutung zwar entspricht, aber im Sinne einer späteren Stufe verändert ist. Während der sagenhafte Ödipus, wie ihn noch *Homer* kennt, nach dem Tode seiner Mutter-Gattin weiter in Theben herrscht und sich — wenn auch geblendet — doch dem völligen Zusammenbruch entzieht, geht der Held der dichterischen Gestaltung tragisch zugrunde, sobald das Geheimnis seiner Herkunft enthüllt, d. h. aber er selbst als sterblicher und von leiblichen Eltern geborener Mensch erkannt wird. Aber diese Enthüllung veranlaßt er selbst in der Dichtung, deren wesentlicher Zug gerade in dem hartnäckigen Bestehen des Ödipus auf der Aufdeckung seiner Herkunft (nicht seiner Verbrechen) liegt. Mag dies nun auch die Folge seines schlechten Gewissens sein, das man jetzt als Selbstbestrafungstendenz bezeichnet, so müssen wir uns doch fragen, warum dies erst nach so vielen Jahren erwacht und in welchem bestimmten Zeitpunkt. Die Auskunft, die man auch der Überlieferung entnehmen kann, wenn man gerade will, daß in der ursprünglichen Fassung die Entdeckung der Tat unmittelbar gefolgt war, und daß die Ausnützung des urwüchsigen Sagenmotivs zu einer dramatischen Steigerung die Enthüllung in das spätere Alter des Helden verlegte, kann uns nicht befriedigen. Denn wir sind, wie gesagt, hier nicht damit beschäftigt, die ursprüngliche Form der Überlieferung festzustellen, sondern die Gestaltung zu verstehen, die sie in der Dichtung angenommen hatte. Und da die Enthüllung im Drama ebenso spannend wäre, wenn sie der unbewußt begangenen Tat unmittelbar folgte, so hatte der Dichter kaum dramaturgische Gründe für seine Voraussetzung einer langen glücklichen Ehe des Ödipus, die auch von

[16] Siehe mein „Inzestmotiv". 2. Auflage, S. 175 ff.

nunmehr herangewachsenen Kindern gesegnet war[17]. Das Alter des sophokleischen Helden und das im „Ödipus auf Kolonnos“ geschilderte tragische Schicksal seiner Söhne[18] legt es nahe, den Grund für die Verschiebung der Enthüllung mit einer gewissen Altersstufe des Helden und den Zeitpunkt der Enthüllung mit dem Heranwachsen der Söhne in Zusammenhang zu bringen.

Mit anderen Worten, der Ödipus der Tragiker stellt nicht mehr das seine persönliche Unsterblichkeit gegen die Gattungsrolle (als Vater und Sohn) verteidigende Selbst dar, sondern den bereits in die Vaterrolle und das Eherecht hineingezwungenen Mann, der sich auf einer kritischen Altersstufe, die dem Tode näher steht als dem Leben, seines sterblichen Ich erinnert und in einer Krisis, die wir heute „neurotisch“ nennen, gegen die sexuelle Unsterblichkeit in den Kindern auflehnt. In dieser Tragödie des Individuums als Gattungswesen handelt es sich also um einen Mann, der durch das entwicklungsmäßige Schicksal in die Annahme der Vaterrolle und des Eherechts hineingedrängt, seiner individuellen Unsterblichkeit beraubt wurde; mit dem Herannahen des Alters und des Todes sucht er jedoch diesem biologischen Schicksal zu entrinnen und seine individuelle Unsterblichkeit zurückzugewinnen. Er tut dies „analytisch“, indem er sich an seine eigene Kindheit (Mutter) erinnert, aber auch an den mythischen Heros Ödipus, dessen gelungenen Inzest mit der Mutter er nachmachen will. Erst in diesem Moment, wo der Held seinen Bruch mit der herrschenden Sexualideologie durch den Hinweis auf den alten Mythus rechtfertigen will[19], wird er *ein* Ödipus, nicht *der* Ödipus

[17] Im alten Epos war die Ehe mit der Mutter kinderlos und die Kinder wurden der zweiten Ehe mit Euryganeia zugeschrieben.

[18] Oedipus äußert den Wunsch (Fluch), daß sie einander im Wechselmord töten mögen.

[19] Siehe Jokastes Rechtfertigung bei *Sophokles,* daß schon viele Menschen in ihren Träumen der Mutter beiwohnten; sie könnte hier ebenso an den alten mythischen Helden Oedipus erinnern, den ihr Gatte, der König von Theben, nachahmen möchte. (Ich kann hier nicht auf die interessante Fassung der Sage bei *Homer* ein-

der Überlieferung, während er früher ein jedermann, d. h. der mit diesem Konflikt ringende Vater der hellenischen Blütezeit war[20]. Hier kommt auch die Psychologie des Dichters *Sophokles* zu ihrem Recht, der den Ödipus als alter, von seinen Söhnen verfolgter Mann, ja nach einer Überlieferung geradezu zur Verteidigung gegen die Anklage seiner Söhne vor dem Gerichtshof verfaßt haben soll. Dieser Kampf der Generationen war aber gewiß schon im alten Hellas keine Seltenheit, und so hat *Sophokles* in der Verfluchung der Söhne durch Ödipus nur ein allgemeines Motiv dieses Konflikts geschildert: im Vater, der nicht von seinem Sohn abgelöst werden wird, und im Sohn, der nicht Nachfolger des Vaters werden will.

Diese Auffassung der tragischen Ödipusüberlieferung erklärt erst, warum der Held auf der Enthüllung besteht, sich sozusagen gleich einem Analytiker in den Kopf gesetzt hat zu beweisen, daß er seinen Vater erschlagen und seine Mutter geheiratet habe. Er braucht diese Begründung — nicht die Tat selbst — zur Zerstörung der ihm unerwünschten patriarchalen Ideologie, ist also nicht ein Sohn, der sich an Stelle des Vaters setzen, sondern der Mann, der die Vaterrolle nicht annehmen will. Dieses Verständnis der Sage konnte aber niemals aus ihrer individualpsychologischen Deutung (im Sinne *Freuds)* gewonnen werden, sondern nur aus ihrer völkerpsychologischen Bedeutung. Wenn nun auch unser heutiges Kind bis zu einem gewissen Grade ein Ödipus ist, so eben nur *ein* Ödipus, ganz im Sinne des Sophokleischen Helden, das heißt das Individuum, das sich schon beim Heranwachsen dagegen wehrt, nur Kind zu sein. Die Tatsache allein, daß *Freud* zum Verständnis dieser kindlichen Reaktionen auf die Ödipussage zurückgreifen mußte, zeigt, daß sie nicht

gehen, der in Jokaste die Hauptschuldige sieht, da sie den Mann heiratete, der ihren Gatten erschlagen hatte, und der zufällig auch ihr Sohn war).

[20] In diesem Sinne scheint mir *J. Burckhardts* Ausspruch zu verstehen zu sein: „Zu der Oedipussage lag in jedem Griechen eine Oedipusfiber, welche unmittelbar berührt zu werden und auf ihre Weise nachzuzittern verlangte."

rein individualpsychologisch erklärbar waren; er erinnerte sich — ähnlich wie der Held des Dramas selbst — rechtzeitig dieser alten Überlieferung, die er *nunmehr* als Wunsch des Sohnes andeutete, während sie früher gerade im Gegenteil das Ringen des individuellen mit dem Gattungs-Ich, im Sinne des Widerstandes gegen den Ödipuskomplex, bedeutet hat. Im heutigen Individuum besteht, durch die fortgesetzte Vorherrschaft des Vaterrechtes und der Familienorganisation, ein Wunsch nach derselben, der sich vielleicht schon im Kinde äußert; er hat aber mit der alten Ödipusüberlieferung nichts zu tun, die umgekehrt den Widerstand gegen die Aufrichtung und Fortführung der Familie darstellt. In diesem Sinne ist auch der Ödipuskomplex des heutigen Kindes, gleichgültig in welcher Form er auftreten mag, letzten Endes ein Protest des Ich gegen jede Art der kollektiven Familienrolle (Sohn, Tochter). Wenn darum die Analyse die biologische Stärke des Ödipuswunsches im heutigen Kinde betont, so kann ich das nur therapeutisch, d. h. als Stärkung des individuellen Ich im Patienten verstehen, der aber gleichzeitig von der patriarchalen Ideologie der *Freud*schen Psychoanalyse zur Überwindung dieser als „infantil" betrachteten Einstellung angeleitet wird.

Es wäre dann so, daß das Inzestmotiv ursprünglich als Versuch zur Verwirklichung der eigenen Unsterblichkeit im Sinne der Sexualideologie gedient hatte, und zwar beim Übergang vom kollektiven Seelenglauben zur Unsterblichkeit in den Kindern. Das Vaterprinzip wurde dabei vom Manne noch nicht voll anerkannt, denn er war nur Vater des mit seiner Mutter gezeugten Sohnes, also seiner selbst, der sich im leiblichen Sohn nicht fortsetzen wollte. Dies zeigt auch, daß der Inzest als solcher durchaus keine ursprüngliche Form des Sexuallebens oder der Ehe war, ja überhaupt nicht als Institution, sondern nur als Ausnahme bevorzugter Individuen galt, die sich in ihrem Werk unsterblich gemacht hatten (Heros). Auf der Stufe der dem Manne aufgezwungenen Sexualideologie und ihrer sozialen Verwirklichung in der Familienorganisation

sehen wir den unzufriedenen Vater neidisch auf den erfolgreichen Ödipus des alten Mythus zurückgreifen, um selbst wieder solch *ein* Ödipus zu werden, was natürlich in diesem Stadium der Entwicklung tragisch enden muß. Denn die kollektive Ideologie ist bereits zur Familienstufe und der Unsterblichkeit in den Kindern geworden, und das einzelne Ich kann sich nicht mehr aus diesen Gattungsfesseln befreien. Im heutigen Menschen endlich, der mit dem siegreichen Individualismus nahe am Verfall der Vaterherrschaft und der Familie steht, finden wir das gleiche Motiv von der Analyse als Wunsch nach der Vaterrolle ausgedeutet, das uranfänglich dem Widerstand dagegen Ausdruck verliehen hatte. Die *Freud*sche Theorie erweist sich so nicht als eine individualpsychologische Erklärung des Ödipusmotivs, sondern als eine therapeutische Umdeutung desselben im Sinne der verfallenden Vaterherrschaft und der zerrüttenden Familienorganisation.

Die drei geschilderten Stufen der heroischen, poetischen und psychologischen Darstellung, beziehungsweise Deutung des Ödipusmotivs entsprechen nicht nur historischen Entwicklungsstadien, sondern auch individuellen; so wird der Ödipuskomplex in der Kindheit eine andere Bedeutung haben als in der Pubertät oder im Mannesalter, beim Künstler eine andere als beim Neurotiker. Außerdem muß man den Inzestwunsch von der Vaterideologie trennen, denn die Beziehung ist nicht so einfach, wie es individualpsychologisch vom Standpunkt des Sohnes scheint: daß er den Vater töten will, um sich in den Besitz der Mutter zu bringen. Der Inzestwunsch ist ein Symbol der individuellen Unsterblichkeit, gegen deren Aufgeben in der sexuellen, gattungsmäßigen, sich das Ich wehrt; gleichzeitig wehrt es sich im Sinne des alten Seelenglaubens gegen die Akzeptierung der neuen Vaterrolle. In diesem Sinne sind Mutterinzest und Vatertötung nicht individuelle Äußerungen biologischer Regungen, sondern Typisierungen gattungsmäßiger Konflikte des Individuums. Der Held tötet nicht seinen Vater, sondern *den* Vater als Vertreter der neuen Sexualideologie; er heiratet nicht

seine Mutter, sondern er macht das Weib *zur* Mutter seiner Kinder, die er damit anerkennt. Die zwei Seiten des Ödipuskomplexes drücken daher den gleichen Widerstand gegen die neue Familienideologie aus: die Mutterbeziehung vom Standpunkte des gattungsmäßigen Sexual-Ich, die Vaterbeziehung vom Standpunkt des individuellen Seelen-Ich. Der Ödipuskomplex hat aber auch verschiedene Bedeutung, je nachdem man ihn vom Standpunkt des Individuums schlechthin oder von dem des Sohnes oder von dem des Vaters betrachtet. Als Individuum wünscht man nicht, sich an Stelle des Vaters zu setzen und selbst Vater, d. h. Mann der Mutter seiner Kinder zu werden. Als Sohn mag man es wünschen, aber nur um damit die Sohnesrolle zu verleugnen, und wenn schon überhaupt eine Gattungsrolle, so die des Vaters zu übernehmen. Mit voller Anerkennung der Vaterschaft aber wird der Mann natürlicherweise den Sohn mehr lieben (und nicht nach dem Ödipusschema die Tochter), weil er in ihm seinen direkten Fortsetzer und Erben erblickt. Zieht der Vater die Tochter vor, so zeigt das weniger Willigkeit, die Vaterrolle anzuerkennen, wie das Inzestmotiv zwischen Vater und Tochter verrät[21], das einem ähnlichen Versuch entspricht, sich selbst im Kind wiedergebären zu lassen, wie der Mutterinzest[22]. Der biologischen Ödipusregung steht also eine seelische des Ich gegenüber, die sich zum gleichgeschlechtlichen Kind hingezogen fühlt und nicht zum andersgeschlechtlichen. Das Kind antwortet auf diese doppelseitige Familiensituation auch in widerspruchsvoller Weise. Nicht nur aus Angst vor dem Vater, sondern ebenso vor der zu großen Liebe des Vaters flüchtet der

[21] Siehe „Inzestmotiv", Kap. XI, und zur Ergänzung „Seelenglaube und Psychologie", S. 54 ff.

[22] Der Oedipus der Dichtung, als Opfer der heraufkommenden Familienideologie, findet schließlich noch Trost in seinen Töchtern, nachdem er die Frau verstoßen und die Söhne verflucht hat, ein Schicksal, das sich ähnlich bei anderen großen Männern wiederholt, die sozusagen keine Söhne brauchen, um unsterblich zu werden, und im Alter sich der Tochter zuwenden, die ihnen eine ungefährlichere Jugend symbolisiert.

Sohn zur Mutter, entwickelt er seine „Mutterfixierung", um nicht ganz vom Vater zum Sohn gemacht, als Individuum verschlungen zu werden. Aus denselben Gründen neigt das Mädchen oft zum Vater, um sich dem Einfluß der Mutter zu entziehen, für die sie nur Tochter, d. h. Ichfortsetzung ist. Das heißt, das Kind wird durch Ichmotive zur Rettung seiner Individualität vor dem Egoismus der Eltern in eine andere (kollektive) Abhängigkeit gedrängt, nämlich die biologische. Die Eltern kämpfen offen und stillschweigend um die Seele des Kindes, sei es im biologischen (andersgeschlechtlich) oder im egoistischen Sinn (gleichgeschlechtlich), und das Kind benützt entsprechend die Eltern, spielt sie gegeneinander aus, um seine eigene Individualität zu bewahren.

VIII. Selbsterziehung und Selbstführung

> Wenn im Gebiete der Ethik der Menschenfreund die anstößigste Erscheinung ist, so ist es im Reiche des Geistes derjenige, der so sehr damit beschäftigt ist, andere zu erziehen, daß er nie Zeit hat, das an sich selbst zu besorgen.
>
> *Oscar Wilde.*

Ich spreche hier von Selbsterziehung nicht im Sinne eines pädagogischen Ideals[1] oder gar einer therapeutischen Zukunftshoffnung, sondern im Sinne einer im Individuum selbst bestehenden Neigung, deren Herkunft und Bedeutung wir psychologisch untersuchen wollen. Die Psychoanalyse hat diese Einstellung des Individuums zu sich selbst im erwachsenen Neurotiker als „Selbstbestrafungstendenz" beschrieben und sie dann auch im Kind wirksam gefunden. Um sie aber besser in ihrer Herkunft und Bedeutung zu verstehen, müssen wir diese Tendenz zur Selbstkritik (die manchmal bis zur Selbstbestrafung gehen kann, aber nicht muß) mit einer zweiten, auch in jedem Individuum vorhandenen Neigung zur Selbstüberschätzung (oder Idealisierung) zusammenhalten. Wir erkennen dann, daß beide aus der Nichtakzeptierung des eigenen Selbst stammen, die ursprünglich meist das Trieb-Ich zu betreffen und sich später auf seine Abkömmlinge, das Willens- und Gefühlsleben, zu erstrecken scheint. Bevor wir auf den Ursprung dieser Spaltung des Ich und seine Gründe näher eingehen, sei noch bemerkt,

[1] Mehr darüber in „Gestaltung und Ausdruck der Persönlichkeit" (bes. S. 65 ff.).

daß die Betonung des Strafbedürfnisses von analytischer Seite mehr einer therapeutischen Beschreibung dieses Ichkonflikts entspricht, während die Betonung der Selbstüberschätzung (wie wir sie besonders bei *Adler* finden) mehr den erzieherischen Schwierigkeiten Rechnung trägt. Der Begriff der Selbstbestrafung setzt eine Art subjektive Fortsetzung der von außen angedrohten (oder vollzogenen) Strafe voraus, während der Begriff der Selbstidealisierung mehr ein inneres Streben nach Vervollkommnung beinhaltet.

Die wesentliche Frage aber ist, woher diese Neigungen stammen, wie wir sie nicht nur im erwachsenen Individuum ausgebildet, sondern bereits beim Kind vorgebildet finden. Aus der Analyse des Neurotikers war es verlokkend, den von ihm selbst nahegelegten Schluß zu ziehen, daß beide Strebungen, die zur Selbstkritik und die zur Selbstverbesserung, durch die Erziehung in ihm geweckt und dann mittels Identifizierung von ihm zu eigen gemacht wurden. Tatsächlich hat *Freud* diesen erzieherischen Einfluß, soweit er besteht, auf den Vater beschränken und in seiner Auffassung der „Kastrationsdrohung" wie der daraus folgenden „Über-Ich-Bildung" auch therapeutisch ausnützen wollen. Nun wissen wir aber, daß dieser Einfluß nicht nur früher, sondern auch in viel stärkerem Maße von der Mutter bei der ersten Trieberziehung ausgeht, und tatsächlich haben Kinderanalytiker (wie *Melanie Klein)* das unzweideutige Auftreten derartiger Reaktionen in einer Frühphase der kindlichen Entwicklung feststellen können, wo von einer Über-Ich-Bildung (im Sinne *Freuds)* noch keine Rede sein konnte. Ganz abgesehen aber, von wem dieser Einfluß auf das Kind ausgeht, sind zwei andere Probleme, die sich daraus ergeben, von größerer Wichtigkeit. Erstens die rein pädagogische Frage, ob dieser Einfluß gut oder schlecht sei, d. h. ob man diese Selbstkritik im Kinde, die zu allerlei Hemmungen führen kann, nicht durch Milderung in den Ansprüchen an das Kind in ihren schädlichen Folgen vermindern könnte und sollte; eine Frage, die sich nicht

ohne weiteres bejahen läßt, weil es scheint, daß diese Selbstkritik auch zur Selbstidealisierung im Sinne der Selbstverbesserung Anlaß gibt, die wir erzieherisch nicht entbehren können. Zweitens die rein psychologische Frage, was das Kind veranlaßt, häufig auch sehr strenge Forderungen zu den seinen zu machen; eine Frage, die mit dem Hinweis auf die Angst des Kindes (vor Strafe) und auf die Liebe des Kindes (zu der Person, mit der es sich identifiziert) beantwortet wurde.

Nun habe ich bereits anderwärts diesen beiden Beweggründen ein drittes und, wie ich glaube, entscheidendes Moment hinzugefügt, das wir im Individuum selbst als unabhängig von äußeren Einflüssen erkennen: es ist dies der eigene Wille, der die ihm gelieferten moralischen Vorschriften zum Sieg über seine inneren Instinkte, namentlich den Sexualtrieb, gebraucht[2]. Das Individuum straft und belohnt sich dann selbst, um sich von Lob und Tadel der anderen unabhängig zu machen, und hierin haben wir meines Erachtens den Beginn und den Grund der Selbsterziehung zu erblicken. Sie wendet sich zunächst gegen das Trieb-Ich, nicht nur weil dieses früher vom Erzieher eingeschränkt wird, sondern auch weil dieses dem erwachsenen Willens-Ich als gattungsmäßiger innerer Zwang entgegentritt. Besonders im Kampfe gegen die übermächtige Sexualität wird dann dieser Teil des Ich „schlecht" gemacht und daraus in der Folge ein persönliches Ideal mit einer persönlichen Moral aufgerichtet. Diese eigene Moralisierung und Idealisierung mag mit der der Erzieher übereinstimmen oder nicht; in jedem Falle muß das Ich sie individualisieren und nachträglich auf die Eltern und Erzieher projizieren. Wir erkennen also in dieser Einstellung zum eigenen Ich einen Weg, mittels dessen das Individuum sich mit den allgemeinen Ideologien abfindet, wie sie ihm in Moral und Ideal entgegentreten, es macht sie zu seinen eigenen und wird auf diese Weise sein eigener Erzieher.

Wir können uns hier nicht mit der Frage beschäftigen,

[2] Siehe „Wahrheit und Wirklichkeit" (1929), S. 63.

woher diese Strebungen ursprünglich stammen. Ich habe in früheren kulturpsychologischen Arbeiten zu zeigen versucht, daß die Entwicklungsgeschichte des Seelenlebens den rein inneren Ursprung dieser Regungen sehr wahrscheinlich macht. Im heutigen Kinde treten sie jedenfalls so frühzeitig auf, daß ihr innerer Ursprung kaum zu bezweifeln ist. In diesem Sinne ist eine frühe Trieberziehung des Kindes heute fast schon überflüssig geworden, da es ohnehin eine starke Verdrängungsneigung mitzubringen scheint und man ihm eher helfen müßte, diese zu vermindern. Dies ist auch die Absicht der psychologischen Erziehung (einschließlich der Sexualaufklärung), die nur vorläufig den einen Nachteil hat, daß sie das Weltbild des Kindes uneinheitlich macht: denn früher entsprach wenigstens die äußere Verdrängungsanforderung seiner inneren Verdrängungsneigung, während jetzt ein unüberbrückbarer Widerspruch zwischen der letzteren und der erzieherischen Freiheit besteht, die das Kind oft genug in andere Konflikte hineintreibt. Ja, die Auffassung vom inneren Zwang zur Verdrängung ist erst möglich geworden auf Grund der allerdings noch nicht sehr zahlreichen, aber dafür höchst lehrreichen Erfahrungen, die man mit der Anwendung der psychologischen Erziehung beim Kinde gemacht hatte. Man fand dabei, daß das Kind sich oft selbst strenger beurteilt und mehr ansporrnt als die Eltern selbst, wie ja z. B. auch der Künstler häufig viel strenger mit sich selbst ins Gericht geht als seine Kritiker und daraus eben den Antrieb zu neuer, besserer Schöpfung gewinnt.

Nur darf man das am schaffenden Künstler und gehemmten Neurotiker Gefundene nicht ohne weiteres auf das Kind anwenden. Denn wenn auch die Selbsterziehung das ideale Ziel der Pädagogik darstellt, so ist doch nicht zu vergessen, daß das Kind erst mit dem Aufbau seines Willens-Ich beschäftigt ist, das der Künstler bereits in den Dienst seiner Selbstüberwindung stellen kann und der Neurotiker zur Selbsthemmung benützt. Anderseits kann das Kind sich noch nicht selbst anerkennen, wie der Er-

wachsene, weil es in ständiger Entwicklung begriffen ist und noch gar keine ausgebildeten Einstellungen, geschweige denn eine fertige Persönlichkeit besitzt, die es annehmen oder ablehnen könnte. Gewiß wird auch beim Erwachsenen die Annahme oder Ablehnung des eigenen Selbst immer vorübergehend bleiben; aber beim Kind kann sie ihrer Natur nach nur zeitweilig sein und sollte daher vom Erzieher gar nicht erwartet oder angestrebt werden. Das Kind befindet sich hier bis zu einem gewissen Grade in der Lage des Primitiven, der seine inneren Schwierigkeiten zunächst veräußerlichen muß und so Religion und Moral, Gesellschaft und Recht schafft; erst auf einer gewissen Stufe der kulturellen wie individuellen Entwicklung kehrt sich dieser Vorgang wieder in die Verinnerlichung des Konfliktes um, den der Erwachsene vergeblich im Kampf gegen das von ihm geschaffene Außen zu erledigen sucht.

Während also die analytische Therapie, wie ich sie verstehe, die Aufgabe hat, alle äußeren Konflikte des Kranken auf innere Konflikte in seinem Seelenleben zurückzuführen, die sich nur äußerlich ausdrücken, hätte eine psychologisch eingestellte Erziehung umgekehrt die Aufgabe, dem Kinde Projektions- und Entlastungsmöglichkeiten draußen zu schaffen. Besonders die Eltern müßten sich in diesem Sinne viel mehr als Objekte der kindlichen Selbsterziehungstendenz betrachten und sich — bis zu einem gewissen Grade — als solche vom Kind benützen lassen. Anstatt das Kind entsprechend ihrem eigenen Ideal verändern zu wollen, sollten sie sich vom Kinde — innerhalb gewisser Grenzen — idealisieren und kritisieren lassen (die Anpassung des Kindes an ihre eigene Idealbildung erfolgt ohnehin automatisch auf dem Wege der Identifizierung). Auf diese Weise werden Selbstkritik und Idealisierung des Kindes zunächst nach außen (auf die Eltern) abgeleitet und dadurch einerseits ein frühzeitiges Minderwertigkeitsgefühl verhindert, anderseits der aus dem Besserseinwollen stammenden schöpferischen Idealisierungsneigung ein zeitweiliges Objekt geliefert. Denn

wenn das Kind mit diesen Strebungen auf sich selbst angewiesen bleibt, so muß notwendigerweise eine Enttäuschung in der Selbstidealisierung folgen, die dann vermehrte Selbstkritik nach sich zieht. Und da das Kind sich nicht besser machen kann als es ist, so wird es dies rechtfertigen müssen, indem es zeigt (beweist), wie schlecht es ist. Hier ist der Ursprung der antisozialen Regungen zu suchen, die wie Lügen, Stehlen u. a. m. den Keim zu späteren verbrecherischen Neigungen legen können, aber nicht unbedingt müssen, weil hier alles von dynamischen Kräften und ideologischen Einstellungen abhängt, die mit dem Kausalprinzip allein nicht erfaßt werden können.

Denn woher immer diese Tendenz zur Selbstkritik stammen mag, die für das Schicksal des Individuums wichtigste Frage, an der allein auch die Erziehung interessiert sein muß, ist die nach der Reaktion des Ich darauf. Verbleibt sie im Ich, so wird auch das daraus folgende Streben nach Verbesserung sich nur auf das eigene Selbst beziehen und muß, da dies im Grunde unmöglich ist, zur Verstärkung der Selbstverurteilung in Form von Minderwertigkeitsgefühl und Selbstbestrafungsregungen führen. Die Selbstidealisierung führt also notwendig, indem sie immer an dem gegebenen Ich gemessen wird, zu Minderwertigkeits- bzw. Schuldgefühlen, während sie als Idealisierung des Objektes zur schöpferischen Leistung (Kunst) oder zur Liebesergänzung führen wird. Natürlich kann auch dies in übertriebener Weise geschehen und wird dann früher oder später zur Enttäuschung, zur Ernüchterung führen, wenn oder in dem Maße als die Idealisierung als Selbsterhöhung durchschaut wird.

Bevor wir dieses Kernproblem aller Erziehungspsychologie, auf dem Charakterbildung, Ethik und Leistungsfähigkeit des Menschen beruhen, weiter erörtern, wollen wir uns daran erinnern, daß wir im Typus des Erziehers selbst den idealen Fall verwirklicht sehen, wo das Individuum Selbstkritik und Selbstverbesserungstendenz bejahend betätigt, indem er sie auf den anderen, nämlich den

Zögling, überträgt. Indem wir aus rein psychologischen Gründen ein bestimmtes Ausmaß dieser Projektion für das Kind selbst fordern mußten, haben wir es in gewissem Sinne schon als Erzieher bezeichnet, was eben zum Begriff der Selbsterziehung führte. Der Unterschied zwischen dem auf die Eltern projizierenden Kinde und dem auf die Zöglinge projizierenden Erzieher besteht — abgesehen von der sozialen Stellung des letzteren — psychologisch darin, daß es sich beim Kind nur um eine zeitweilige und gewissermaßen heimliche Entlastung der inneren Schwierigkeiten, um eine notwendige Ablenkung dieser sein schwaches Ich bedrohenden inneren Strebungen handelt; beim Erzieher dagegen, der mit einer bestimmten Reife auch eine bestimmte Einstellung dazu entwickelt hat, um eine dauernde, das heißt berufsmäßig gerechtfertigte Ausübung dieser Projektion. Diese erfolgt daher beim Erzieher mehr oder weniger gewollt, beim Kinde dagegen automatisch. Auch dürfen wir nicht vergessen, daß dieser geschilderte Erziehertypus, der sich selbst im Zögling kritisieren und verbessern will (idealisiert), den bisherigen Pädagogen der alten Schule kennzeichnet, dem die Psychoanalyse zum großen Teil die Mängel der heutigen Erziehung und ihrer Fehlergebnisse zur Last legt.

Eben um diese Projektionen zu vermeiden, die irgendwie das Wesen des Erziehers auszumachen scheinen, schlägt die psychoanalytische Pädagogik die Analyse des Erziehers vor. Was geschieht nun mit diesen Projektionsneigungen, wenn der Erzieher analysiert wird? Viel wird gewiß davon abhängen, wie er analysiert wird, das heißt, ob er als Individuum oder als Pädagoge behandelt wird. Nun kann die individualpsychologisch eingestellte Analyse ihn kaum anders denn als Individuum behandeln, d. h. mit der Absicht, ihn von Selbstkritik, Selbstbestrafungsneigungen, Minderwertigkeits- und Schuldgefühlen zu befreien. Was geschieht aber mit seinen Selbstidealisierungs- und Selbstverbesserungsneigungen dabei? Es erhebt sich der berechtigte Zweifel, ob diese Strebungen weiter in schöpferischer (erzieherischer) Weise auf den anderen

übertragen werden können, wenn ihre Voraussetzung, die Selbstkritik, „weganalysiert“ oder vermindert wird. Ja, die weitere Frage, ob sie sogar unter diesen Umständen überhaupt im Ich erhalten bleiben? Denn die analytische Aufgabe, die mit der therapeutischen zusammenfällt, muß als gelöst betrachtet werden, wenn das Individuum imstande ist, sich selbst anzunehmen. Und diese Annahme des eigenen Selbst erfolgt in der Analyse gerade nicht durch Veränderung des Individuums im Sinne seiner eigenen Kritik und Idealisierung, sondern eben jenseits derselben durch Annahme des Selbst wie es ist, was die größtmögliche Veränderung seiner gesamten Einstellung bewirkt.

Scheint so der psychoanalytische Erfolg einer besseren Erziehung des Erziehers für die Aufgabe der Pädagogik zumindest problematisch, so müssen wir das zweite Hilfsmittel betrachten, das die Psychoanalyse dem Erzieher zu bieten hat. Es ist dies die Erwartung, daß er durch die Erforschung seiner eigenen Kindheit in der Analyse ein besseres Verständnis für das Seelenleben der ihm anvertrauten Zöglinge gewinnen werde. Aus theoretischen Gründen sowohl wie auch aus Gründen der analytischen Technik darf man bezweifeln, daß dies in dem Sinne, in dem es gemeint ist, zutreffen werde. Er mag wohl ein besseres Verständnis seines gegenwärtigen Seelenlebens und in einem gewissen Ausmaße auch der allgemeinen Psychologie seiner Mitmenschen gewinnen; aber schon für seine eigene Kindheit wird dies nicht mehr im selben Maße zutreffen können, da er sie nur indirekt, d. h. durch das Mittel der Analyse einerseits und vom Standpunkt seiner erwachsenen Persönlichkeit anderseits betrachten, deuten und so „verstehen“ kann. Aber selbst wenn er aus der Analyse ein objektives Bild seiner Kindheitsentwicklung gewinnen könnte, so hieße das noch lange nicht ein Verständnis des kindlichen Seelenlebens an sich, das für den Erwachsenen irgendwie unzugänglich und unbegreiflich bleibt. Man hat den Eltern ironischerweise vorgeworfen, daß sie sich offenbar zur Erziehung ihrer Kinder befugt

fühlten, weil sie selbst einmal Kinder gewesen seien; derselbe Einwand träfe aber auch den Erzieher, der sich einbilden würde, nur darum die ihm anvertrauten Kinder besser zu verstehen, weil er seine eigene Kindheit besser versteht oder wenigstens zu verstehen glaubt.

Dies führt uns zum letzten Mittel, das die Analyse der Erziehung zu bieten hat, und das ist die psychologische Behandlung des Kindes selbst. Dies ist vielleicht der am meisten umstrittene Anspruch der Psychoanalyse, der selbst von denjenigen Eltern und Erziehern bestritten wird, die der Analyse der Pädagogen zum Zwecke ihrer besseren Ausbildung nicht unfreundlich gegenüberstehen. Auch hier wird man sich zunächst fragen müssen, in welcher Art diese Kinderanalyse durchgeführt wird, und es ist bezeichnend, daß innerhalb der *Freud*schen Schule selbst darin keine Einigkeit herrscht, gar nicht zu reden von den anderen individualpsychologischen Richtungen. Ohne uns hier auf die Einzelheiten dieser in Fluß befindlichen Meinungsverschiedenheiten einlassen zu können, darf doch gesagt werden, daß den verschiedenen kinderanalytischen Richtungen *ein* Gesichtspunkt natürlicherweise gemeinsam ist: und das ist der psychologische im weiteren Sinne des Wortes. Dieser beinhaltet aber seiner Natur nach gerade das Gegenteil dessen, was wir vorhin als projektive Entlastung für die Entwicklung des Kindes notwendig gefunden haben. Mit welchen Mitteln der Vertrauensgewinnung und moralischen Stützung, mit einem Wort der Übertragung, man auch zu Werke gehen mag, die psychologische Grundhaltung und Grundtendenz bleibt doch immer die, dem Individuum in sich selbst die Gründe für sein Handeln oder Nichthandeln oder Fehlhandeln aufzuzeigen und erkennen zu lassen. Tut man dies nicht oder leugnet man, daß es geschieht, so hat man damit den psychoanalytischen Boden verlassen und sich in eine rein pädagogische Position begeben, die der vorhin als für die Eltern wünschenswert bezeichneten sehr nahe kommt. Denn dann läßt man eben das Kind viel mehr projizieren, als es die Eltern gewöhnlich zulassen, muß

aber auch bereit sein, den sich einstellenden Erfolg dieser projektiven Entlastung und nicht der psychologischen Aufklärung zuzuschreiben.

Denn jede psychologische Erklärung, d. h. analytisch gesprochen, jedes Aufzeigen von Motiven im Ich, kommt — gleichgültig wie sehr man sie auch mit Liebe verzuckern mag — einer Anklage, einer Belastung, einer Aufforderung zur Besserung, zur Änderung gleich. In diesem Sinne ist sie das gerade Gegenteil der Entlastung, die das normale Kind, noch mehr aber das neurotische braucht. Wenn sich daher das Kind gegen die psychologische Aufklärung offen oder im geheimen wehrt, d. h. sie entweder glatt ablehnt oder nur scheinbar annimmt, so ist dies nicht bloß als „Widerstand" zu verstehen, sondern als Ausdruck eines richtigen Instinkts, der sich gegen die Mehrbelastung wehrt. Selbst wenn kein Zweifel daran bestünde, daß das Kind selbst an seinen Schwierigkeiten schuld wäre, so müßte eine gerade auf dem psychologischen Verständnis beruhende Heilmethode darauf hinzielen, es von dieser Schuld zu entlasten, indem sie ihm äußere Entlastungen gewährt. Dies hat die Menschheit, soweit wir ihre Entwicklung überblicken können, seit jeher in ihren Religionssystemen getan, und es scheint mir nicht gerechtfertigt, an das Kind diejenigen Ansprüche der Selbstverantwortung zu stellen, die die erwachsene Menschheit bis heute selbst nicht erfüllen konnte. Hier liegt eine Projektion von so ungeheurer Tragweite von seiten der Erwachsenen vor, daß man allen diesen Versuchen, wie fortschrittlich sie sich auch gebärden mögen, nur mit dem größten Mißtrauen begegnen kann. Solch eine übertriebene Forderung scheint aber um so weniger angebracht, als wir genau wissen, daß das Kind gar nicht schuld sein kann, so daß die psychologische Aufklärung ihm sogar Schuld aufbürden würde, für die es gar nicht verantwortlich ist. Hier liegt wieder ein Entlastungsversuch der Erwachsenen vor, der die moderne psychologische Erziehungsideologie zumindest so bedenklich erscheinen läßt wie die frühere pädagogische Belastung des

Kindes. Hat man dieser vorgeworfen, daß der Erzieher dabei seine Kritik und seine Selbstverbesserung auf den Zögling übertrage, so ist der psychologische Erzieher in Gefahr, das Kind mit seinem neuen Ideal der Selbstverantwortlichkeit zu belasten und sich damit selbst in noch weitergehendem Maße zu entlasten, als es der Erzieher alten Stils getan hatte.

Nachdem wir so gesehen haben, in welcher Form sich Selbstkritik und Idealisierungstendenz beim psychologisch eingestellten Erzieher äußern, wollen wir uns Rechenschaft darüber geben, was dies ideologisch bedeutet. Wenn Kritik und Idealisierung vom modernen Erzieher als ihm selbst innewohnende Strebungen erkannt werden, die er auf das Kind zu übertragen sucht, so scheint dies dazu zu führen, daß er auch das Kind zur Erkenntnis der in ihm herrschenden Neigungen anzuleiten sucht, anstatt ihm die Möglichkeit zu ihrer Veräußerlichung und Entlastung zu bieten. Mit einem Wort, aus dem Projektionsideal ist ein Introspektionsideal geworden, aus der Wirklichkeitsideologie eine Wahrheitsideologie. Denn die ganze therapeutische und pädagogische Ideologie der Psychoanalyse beruht auf der Voraussetzung, daß die Wahrheit (über sich selbst) befreiend wirkt. Nun ist dies, wie ich bereits anderwärts ausgeführt habe[3], eine Erkenntnisideologie, die nicht notwendigerweise therapeutische, befreiende Wirkung haben muß. Denn es führt sehr leicht dazu, daß das „Erkenne Dich selbst" zum Zwecke der Verbesserung und nicht der Anerkennung im Sinne der *Kant*schen Ethik führt: „Erkenne Dich selbst, damit Du sein kannst, was Du bist." Ich glaube nun, daß die psychologische Wahrheit, ebensowenig wie sie therapeutisch wirksam ist, auch nicht das pädagogische Erziehungsideal bilden kann; denn es kommt nur auf das *jeweilig* Richtige an und nicht auf einen ewigen Wahrheitsbegriff, wie ihn die Psychologie zu besitzen oder zu finden vorgibt. Nicht auf wissenschaftliche Wahrheit, sondern auf Lebenswirklichkeit kommt es in Therapie und noch mehr

[3] „Wahrheit und Wirklichkeit."

in der Erziehung an! Wo finden wir nun diese Lebenswirklichkeit?

Auf der Suche danach müssen wir dem Problem eine neue Wendung geben. Was wir von der Psychoanalyse für die Erziehung Wertvolles und Aufbauendes erlernen können, ist weder in der persönlichen Analyse des Erziehers zu finden, noch in der Analyse des Kindes, sondern lediglich im Verständnis der Situation, welche die *Beziehung zweier Menschen beinhaltet,* von denen der eine vom andern lernt, empfängt, annimmt. Hier handelt es sich um ein Stück Wirklichkeit, und zwar um das wesentliche Stück der Wirklichkeit: das Verhältnis zum Nebenmenschen, während alles andere nur subjektive, d. h. individualpsychologische Erkenntnis darstellt. Die analytische Situation ist das Vorbild jeder erzieherischen, ja jeder menschlichen Beziehung schlechthin, wenn man sie richtig versteht und nicht im *Freud*schen Sinne historisch als „Übertragung" verstehen will. Wir können dann in der analytischen Situation die ganzen Projektions- und Entlastungsmechanismen erforschen, die nicht nur der Liebesbeziehung im engeren Sinne zugrunde liegen, sondern auch jeder religiösen, moralischen und sozialen Bindung und Wertung. Wir erkennen aber auch das Willensschuldproblem, das allen diesen Bildungen zugrunde liegt, als das wesentliche Problem jeder menschlichen Beziehung, zu der der Grundstein in und durch die Erziehung gelegt wird.

Was lehrt uns die analytische Situation in bezug auf die erzieherische Aufgabe? Um dies schärfer herauszuarbeiten, möchte ich zunächst die an anderer Stelle[4] ausgeführten Unterschiede der beiden hier kurz wiederholen: „Wir sehen dann sogleich den fundamentalen Unterschied zwischen der infantilen Situation, deren Symbol der Ödipuskomplex ist, der pädagogischen Situation, als deren Symbol wir den Prometheuskomplex eingeführt haben, und der analytischen Situation, die eine Verbindung von beiden und zugleich ein Etwas darüber hinaus

[4] „Gestaltung und Ausdruck der Persönlichkeit", 1928, S. 64 u. ff.

darstellen soll. Der Unterschied ist, auf das Grundschema reduziert, folgender: in der infantilen Situation identifiziert das Kind, und die Eltern projizieren vorwiegend auf das Kind. In der analytischen Situation lassen wir den Patienten projizieren, um ihn sein Selbst erkennen und finden zu lassen, während der Analytiker sich auf die Identifizierung beschränken muß, die zum Verständnis notwendig ist. Die pädagogische Situation ist, wie gesagt, in der Regel eine Fortsetzung der infantilen Situation, nur daß an Stelle der Eltern die Lehrer treten, die mehr eine Führerrolle spielen oder spielen sollen. — Was wir nun aus der analytischen Situation, die, wie man leicht sieht, eine Korrektur und nicht eine Wiederholung der infantilen Situation sein soll, für das Verständnis und die konstruktive Auswertung der pädagogischen Situation lernen können, ist folgendes: In der pädagogischen Situation sollte der Zögling vom Ödipuskomplex über den Prometheuskomplex zur Selbstführung erzogen werden. Ich möchte diese rein psychologische und schematische Formulierung im folgenden etwas näher erläutern: Der Prometheuskomplex ist eine gefühlsmäßige Reaktion auf die Ödipussituation, mittels welcher das Individuum dieselbe Vergewaltigung, die seinem Selbst von seiten der Eltern widerfahren war, auf seine Kinder, seine Geschöpfe, seine Untergebenen übertragen will. Vielleicht ist es nötig, daß das Individuum durch diese Phase hindurchgehen muß, auf der die meisten Menschen stehen bleiben, wenn sie überhaupt jemals über den Ödipuskomplex hinauskommen. Das ideale Ziel der Erziehung, wie wir es aus dem konstruktiven Verständnis der analytischen Situation ableiten können, schließt jedoch nicht nur die Überwindung des Ödipuskomplexes im Prometheuskomplex, sondern auch die Überwindung des Prometheuskomplexes in der eigenen Persönlichkeitsgestaltung, die wir als *Selbstführung* bezeichnen möchten, in sich."

Hiermit haben wir wieder den Anschluß an unser Thema der Selbsterziehung erreicht, auf der die spätere Selbstführung des Individuums beruht. Ist die Neigung

zur Selbsterziehung ein dem Individuum innewohnendes Streben, sich automatisch auf Grund der Selbstkritik zu verbessern und zu vervollkommnen, so kann die Selbstführung im Sinne einer idealen Erziehung als die *bewußte willensmäßige* Weiterführung und Auswertung derselben verstanden werden. In diesem Sinne ist das Selbsterziehungsstreben, wie wir es bereits im Kinde vorfinden, mehr eine negative, kritische Einstellung zu seinen Schwächen, während die Selbstführung mehr die positive, idealisierende Seite der Persönlichkeitsbildung betrifft. Auch entwickelt sich dieses Streben im Kinde automatisch als Antwort auf den äußeren Erziehungseinfluß, von dem es sich durch Selbstdisziplin unabhängig zu machen sucht, während die willensmäßige Selbstführung im Gegenteil äußere Vorbilder heranzieht, um die eigene Idealbildung zu fördern und ihre Auswirkung in der Persönlichkeit zu rechtfertigen.

Zwischen der automatischen Selbstdisziplin des Kindes und der bewußten Selbstführung der Persönlichkeit liegt aber die gesamte Willensbildung des Individuums, von deren Art und Ausgang seine spätere Einstellung zu sich selbst, als dem Träger seines bewußten Willens abhängt. Wir haben über die Willensbildung und die sie begleitenden Schuldgefühle bereits in einem früheren Abschnitt gesprochen, und ich möchte hier auch auf das verweisen, was ich an anderer Stelle darüber ausgeführt habe[5]. Es läßt sich in die knappe Formel der *Erziehung des Willens durch Inhalte* zusammenfassen. Diese Inhalte, die durch die jeweils herrschende Ideologie bestimmt sind, muß das Kind annehmen, aber nicht bloß als etwas ihm von außen Aufgezwungenes, sondern es muß Mittel und Wege finden, diese jeweils gegebenen Kollektivinhalte auch wirklich zu den seinen zu machen. Es ist weniger Aufgabe der pädagogischen Methodik, als der erzieherischen Persönlichkeit, dem Kinde diese Mittel und Wege zu zeigen, oder besser, es in seiner Anwendung dieser Mittel nicht zu hin-

[5] „Die analytische Reaktion in ihren konstruktiven Elementen", 1929, S. 84 u. ff. und S. 120.

dern. Denn das Kind wird diese Ideologien, die seinem Willen Ziel und Inhalt geben, automatisch zu den seinen machen, wenn man ihm erlaubt, dies in der ihm einzig möglichen Weise zu tun. Diese besteht aber nicht nur in der Identifizierung, gegen die kein Erzieher etwas einwenden oder unternehmen wird, sondern — soweit der Wille in Frage kommt — wird sich diese Aneignung der Gemeinschaftsideologie durch das Kind unter einem ständigen Widerspruch vollziehen, der vom Erzieher in seiner Notwendigkeit erkannt und nicht als trotziger Widerstand gewertet werden darf. Haben Eltern und Pädagogen eine solche Einstellung, dann wird das Kind von selbst begierig nach diesen Ideologien greifen (die man ihm vergebens aufzuzwingen sucht), weil das Erfüllen des Willens mit *allgemein* anerkannten Idealen die größte Entlastung von Verantwortung darstellt, deren das Individuum überhaupt teilhaftig werden kann.

In dieser Hinsicht ist der Lehrer gegenüber den Eltern von vornherein im Vorteil, weil er der befugte Vertreter der Kollektivideologien ist, während die Eltern geneigt, z. T. auch durch die Natur ihrer Aufgabe gezwungen sind, die allgemeinen Anforderungen an das Kind in einer mehr persönlichen Form zu stellen. Die Art, wie das geschieht und wie das Kind darauf antwortet, wird — wie leicht ersichtlich — sein späteres Gefühlsleben entscheidend beeinflussen, während der allgemeine Erziehungseinfluß sich mehr in seinem Berufs- und Sozialleben geltend machen wird. Die persönliche Art, in der die Eltern dem Kinde die herrschenden Ideologien beizubringen haben, wird viel eher als Kritik aufgefaßt, als die von der Allgemeinheit gestützten Forderungen des Erziehers. Anderseits besteht der Vorteil der Eltern gegenüber dem Erzieher darin, daß der rein persönliche Kontakt eine leichtere Beeinflußbarkeit des Kindes ermöglicht und auch dem Kinde die auf inniger Gefühlsbeziehung beruhende Identifizierungsmöglichkeit gibt, die es besonders in jungen Jahren zur Grundlegung der allgemeinen Auffassungen braucht, bevor es sie sich zu eigen machen kann. Könnten die Eltern ihre

Anforderungen an das Kind weniger persönlich und mehr allgemein vorbringen, und könnten Erzieher und Lehrer das persönliche Element in der Beziehung zum Zögling neben dem allgemeinen hervortreten lassen, so wäre nicht nur die Spannung, die heute zwischen Schule und Haus — besonders für das Kind — besteht, wesentlich geringer, sondern es würde sich auch die ganze pädagogische Situation mit einem Schlage verbessern. Beide Teile aber, Eltern und Erzieher, könnten ihre Aufgabe leichter und besser vollbringen, wenn sie aus der Beobachtung und dem Studium des Kindes Schlüsse auf ihr eigenes Verhalten dem Kinde gegenüber zögen, anstatt des Kindes Verhalten zwangsweise in ihrem Sinne ändern zu wollen. Da das Kind den Erwachsenen zum Vorbild nimmt, um nach ihm sein eigenes Ideal zu formen, gelänge diese Aufgabe im Sinne der kindlichen Eigenentwicklung viel besser, wenn Eltern und Erzieher sich mehr dem im Kinde selbst entstehenden Ich-Ideal anpassen würden. Dies läge wieder im Sinne der früher erwähnten Führerrolle des Kindes bei Bildung der neuen Erziehungsideologie.

Es verhält sich hiermit ähnlich wie mit der analytischen Situation, in der der Therapeut auch dem Patienten die Führung überlassen muß, selbst wenn er sich einbildet, daß er das Ganze leitet. So ist es im Grunde auch mit allem psychologischen Verständnis des Kindes, mittels dessen sich die Erwachsenen eigentlich besser an das Kind anpassen, während sie glauben, sie müßten dem Kind auch ihr Evangelium der Psychologie aufdrängen. Aber ebensowenig wie der neurotische Patient zum Analytiker erzogen werden muß, braucht das Kind zum Psychologen gemacht zu werden. Freilich ist diese „magische" Erziehungsmethode bequemer als das Herausarbeiten einer konstruktiven Ideologie und Erziehung, aber sie ist verwerflich, gleichgültig ob wir in den Kindern unsere eigenen Übel heilen oder ihnen unsere eigene Weisheit aufzwingen wollen; denn sie können keines von beiden brauchen. Anderseits muß man dem Kind gewisse Anschauungen geben, nicht nur weil es sie im späteren Leben

braucht, sondern weil es sie zum Heranwachsen nötig hat. Genau so wie das Kind ißt, weil es Hunger hat und nicht den Eltern zuliebe die Mahlzeiten nehmen soll, genau so wird es instinktiv nach den ihm dargebotenen allgemeinen Anschauungen greifen, weil es sie zur Stütze, Entfaltung und Rechtfertigung seines individuellen Ich braucht. Es ist nicht nur wirksam, wenn die Eltern ihm diese Ideologien als ihre eigenen aufdrängen, sondern es ist auch unwahr, daß das Kind sie den Eltern zuliebe annehmen muß; es nimmt sie zu eigenen Zwecken und soll sie auch so dargereicht bekommen. Natürlich hängt sehr viel davon ab, was für Anschauungen man ihm bietet und auch bis zu welchem Maße die Erwachsenen selbst von diesen Auffassungen durchdrungen sind, sie selbst leben, nicht nur lehren.

In dieser Beziehung steht zweifellos unsere gegenwärtige Epoche den früheren an pädagogischer Tragfähigkeit nach. Wir glauben nicht mehr genügend an die alten Ideologien und noch nicht genug an die neuen Ideen, um sie dem Kinde mit der nötigen Überzeugung darzubieten oder gar nach ihnen zu leben. So muß das Kind selbst viel mehr Verantwortung tragen, die in anderen Zeitaltern von wirksamen Kollektiv-Ideologien und ihren Vertretern übernommen wurde. Daher ist unser heutiges Kind so viel unsicherer und selbstkritischer, hat psychologisch gesprochen Minderwertigkeits- und Schuldgefühle, die man ihm später nicht so leicht wegnehmen kann, auch wenn man ihm die neue Psycho-Ideologie bietet. Denn es wächst in eine neue psychologische Umgebung hinein und bildet so vielfach sein Ideal des Erwachsenseins nach neurotischen Vorbildern. Ich meine hiermit nicht ausgesprochen Kranke, sondern den gar nicht seltenen Typus von Menschen, die daran leiden, daß sie mit sich selbst unzufrieden sind, sich anders haben oder anders sein möchten. Untersucht man diesen Idealisierungswunsch näher, so stellt sich heraus, daß er vor allem auf einer Nichtannahme des eigenen Selbst beruht, aber zum Vorbild für die gewünschte Veränderung eine neurotische Vorlage ge-

wählt hat. Diese Menschen wären mit der Akzeptierung ihres Selbst viel besser dran als mit der Erreichung ihres Selbstideals, das ihnen nur erstrebenswert erscheint, weil sie es in der Mehrzahl der anderen sehen. Mit anderen Worten, je mehr der Neurotikertypus innerhalb einer gewissen Gesellschaftsschichte zunimmt, desto mehr wird er innerhalb dieser Schichte zum Ideal, weil sich der gesündere Typus darin vereinzelt fühlt und sein Gemeinschaftsbedürfnis durch Angleichung an den Mehrheitstyp zu befriedigen sucht. Daher auch die unbefriedigenden Ergebnisse, die Eltern und Erzieher selbst mit Anwendung moderner Methoden beim Kinde nicht vermeiden, weil es sich der Mehrzahl der anders erzogenen Kinder gegenüber als unerwünschte Ausnahme fühlt.

Anderseits kann man aber auch, wie bereits erwähnt, das Kind nicht zur Akzeptierung seines eigenen Selbst erziehen, obgleich nur dies es vor falschen Einstellungen und Idealbildungen schützen würde. Denn das Kind hat erstens noch keine ausgeprägte Persönlichkeit, die es anerkennen könnte, und zweitens braucht es zu jeder Art Selbstannahme eben kollektiver Ideologien, um sie zu rechtfertigen. Es scheint fast so, als müßte das Kind erst schuldig werden, um dann seiner Pein überlassen zu bleiben; d. h. da weder die Gemeinschaftserziehung über genügend kräftige Anschauungen verfügt, noch die Selbsterziehung beim Kinde im Sinne der erwachsenen Selbstführung möglich ist, so muß das Kind durch eine krisenhaftere Kindheit hindurchgehen als vielleicht je zuvor in der Menschheitsgeschichte. Dies scheint sich auch darin zu zeigen, daß der heutige Mensch überhaupt viel weniger einheitlich ist als der Typus früherer Epochen, der in seinen Entwicklungsstufen vom Kind über die Pubertät zur Reife im Grunde derselbe blieb, während der Mensch unseres Zeitalters sich um so viel rascher und scheinbar auch leichter verändert, obwohl das Scheitern in den gesteigerten Anpassungsforderungen auch eher zur Neurose führt. Vielleicht sind die stärkeren Hemmungen, die man im heutigen Neurotikertyp festgestellt hat, nur als Reak-

tion auf die so rasch veränderten Lebensbedingungen und Ideologien zu verstehen und nicht als ein grundsätzlicher Mangel im Menschen, der an ein langsameres Entwicklungstempo gewöhnt war. Wie dem auch sei, jedenfalls sind alle aus dem Studium des heutigen Neurotikertypus abgeleiteten *allgemeinen* Schlußfolgerungen mit großer Vorsicht aufzunehmen, denn unter anderen Verhältnissen handelt der Mensch anders, hat er früher anders gehandelt und handelt er heute anders. Der Urmensch war kein Kind, und unser heutiges Kind kann nicht mit dem Urmenschen verglichen werden. Darum ist es vielleicht besser, für das heutige Kind keine zu starre Erziehung anzustreben, weil sich das Individuum zur Zeit der Reife und im Alter möglicherweise ganz anderen Verhältnissen wird anpassen müssen, wobei ihm eine zu enge und zu einseitige Erziehung nur hinderlich sein kann. In gefestigten Kulturen mit straffer Ideologie bestand diese Gefahr viel weniger, mußte jedenfalls nicht immer vor Augen gehalten werden, wie es heute der Fall ist. Vielleicht lehrt uns die heutige Kulturkrise, wie auf so manchen anderen Gebieten auch auf dem Gebiet der Pädagogik an keine ewigen Werte zu denken, sondern nur die unmittelbaren und relativen fest im Auge zu behalten, was allerdings eine gewisse ständige Wachsamkeit voraussetzt, die nicht so behaglich ist wie das Gefühl der Sicherheit, das von dauernden Werten ausgeht. Nun besitzen wir zwar die für das Gewahrwerden der augenblicklichen Bedürfnisse nötige Selbstbewußtheit, aber die psychologische Ideologie, die sie im Gefolge hat, verführt leicht zu dem Glauben, daß sie uns ewige Werte zu geben vermag; in weit höherem Grade als frühere Anschauungen, weil sie heute den Schein d e r Wahrheit für sich hat. Und doch ist diese Wahrheit genau so relativ wie alle früheren, in gewissem Sinne noch relativer (wenn man so sagen kann), weil sie viel individueller ist. Und was gar die Pädagogik betrifft, wissen wir ja bereits, daß wir zu der heutigen therapeutischen Erziehungs-Ideologie (der Verhütung der Neurosen)

vom neurotischen Typus her gekommen sind, der gewiß nur ein zeitlich bedingter ist.

Die allgemeinste therapeutische Erziehungs-Idee, zu der man auf Grund der psychologischen Ideologie des heutigen Neurotikertypus gelangen kann, wäre ungefähr folgende: Das Endergebnis, in seiner allgemeinsten Formulierung, sollte sein, daß das Individuum sich selbst als solches, verschieden von anderen anerkennt, das heißt bejahen kann. Bisher war dies rein individualistisch nicht möglich, sondern der einzelne brauchte dazu entsprechende allgemeine Ideologien, wie noch heute das Kind. Wie es mit der ihm heute dargebotenen psychologischen (einschließlich der sexuellen) Ideologie steht, haben wir im einzelnen ausgeführt. Beim Erwachsenen erfolgt heute die Bejahung des eigenen Selbst auf Grund der Bejahung durch den anderen, wie sie das moderne Liebeserlebnis und Eheverhältnis kennzeichnet. Diese moralische Abhängigkeit vom anderen, ist aber nicht — wie *Freud* glaubte — eine Folge des Elternverhältnisses, sondern beide sind eine Folge des Verlustes der kollektiven Ideologien (besonders der Religion), an deren Stelle allmählich die Eltern und schließlich der Liebespartner getreten ist. Heute scheinen wir an der Schwelle des Zusammenbruchs auch dieser moralischen Rechtfertigung im anderen zu stehen, die bereits in zahlreichen Fällen durch die psychotherapeutische Übertragung ersetzt werden muß. Alle diese Einzelbeziehungen des Ich, das durch das Du gerechtfertigt werden muß (sei es nun Eltern oder Gatte, Seelsorger oder Fürsorger), bedeuten aber schon den durch den Individualismus notwendig gewordenen Ersatz der allgemeinen Ideologien durch eine persönliche Ideologie. Ob der Mensch überhaupt imstande ist, darüber hinauszugehen und sich selbst aus sich heraus anzuerkennen und zu bejahen, kann nicht gesagt werden; nur im schöpferischen Menschen scheint dies in einem höheren Grade möglich, wenn, und soweit er imstande ist, sein eigenes Werk als Rechtfertigung seiner persönlichen Sonderexistenz zu werten. Der Durchschnittsmensch kämpft augenblicklich verzweifelt

mit dieser ihm nunmehr gestellten Aufgabe, die nach dem Zusammenbruch der kollektiven wie der individuellen Rechtfertigungs-Ideologien sein wesentlichstes Problem geworden ist und das der Kultur, in der wir leben.

Die Mehrzahl der Individuen ist heute nicht imstande, dieses Problem der Selbstverantwortung zu lösen, ja kaum imstande, es zu erkennen, geschweige zu ertragen. Diese Lehre haben wir aus dem psychologischen Studium des Typus gezogen, dessen Neurose das Fehlschlagen in dieser Aufgabe bedeutet. Bei ihm bleibt die Selbstkritik, die sich auf seine individuelle Verschiedenheit bezieht, im Ich und führt zur Verleugnung des eigenen Selbst, das weder bejaht noch verändert, nur verneint werden kann. Der erfolgreichere Typus des heutigen Menschen, der noch in der Liebe die Rechtfertigung seines Selbst mit gleichzeitiger Gattungsbefriedigung finden kann, ist imstande, neben der Selbstkritik auch einen Teil der Selbstidealisierung auf den anderen zu übertragen. Der dritte, erfolgreichste Typus stellt ein Gemisch aus den beiden ersten dar, indem er die Selbstkritik schöpferisch auf die Außenwelt (nicht den Neben-Menschen) überträgt und so im Werk nicht nur die Wirklichkeit, sondern auch sich selbst wunschgemäß schafft, umschafft, neuschafft. Er projiziert also die schöpferische Selbstkritik auf das Werk, der Neurotiker die vernichtende Selbstkritik aufs eigene Ich und der Durchschnittsmensch die ergänzende Selbstkritik auf das Liebesobjekt. Der Ausgang dieses dynamischen Konflikts hängt also davon ab, ob und wie die Selbstkritik und Selbstidealisierung, Gefühlsleben und Triebleben, Wille und Intellekt, auf das persönliche und das Berufsleben *verteilt* sind. Das notwendig aus der Selbstkritik folgende Streben nach Verbesserung sollte weder auf das eigene Ich beschränkt bleiben noch sich an den Personen der Umgebung erschöpfen, sondern weitgehend im Werk als Berufspsychologie ausgelebt werden.

Der Erzieher stellt den Berufstypus dar, der im anderen sich selbst verbessern, aber auch sich selbst kritisieren und strafen will; der Therapeut denjenigen, der im anderen

sich selbst helfen will; der Liebhaber sucht sich selbst im anderen zu idealisieren, und der Künstler endlich vollbringt dies alles vorwiegend im Symbol des Werkes, wobei aber sein persönliches Leben nicht frei von dieser Berufspsychologie bleibt. Der Grundstein zu dieser späteren Verteilung der verschiedenen dynamischen Aspekte der Persönlichkeit wird nur bis zu einem gewissen Grade in der Kindheit und der ersten Trieberziehung gelegt und sollte jedenfalls einer späteren Um- und Neuorientierung Spielraum lassen. Denn während die kindliche Psychologie auf dem Triebleben aufgebaut ist und nur mehr auf eine Anerkennung desselben hinzielen sollte, muß das Leben des Erwachsenen in der Regel — und dies um so mehr, je erfolgreicher er sozial ist — vom Berufsleben aus aufgebaut werden. Die Erziehung oder Nacherziehung hätte in beiden Fällen mehr darauf zu achten, daß dies nicht einseitig erfolge, d. h. daß auch schon in der Kindheit den Willens-, Gefühls- und geistigen Kräften ein entsprechender Anteil am Aufbau der Persönlichkeit eingeräumt werde, während beim erwachsenen Berufsmenschen umgekehrt den Triebmächten und Gefühlsquellen Platz neben der Berufspsychologie gemacht werden muß. Denn auch im Laufe des Lebens findet jedenfalls eine — oft mehr als eine — Umschichtung der Gesamteinstellung statt, der die frühkindliche Erziehung nur in negativer Weise Rechnung tragen kann, d. h. indem sie nicht dauernde Ideologien oder gar solche von Ewigkeitswert zu geben anstrebt, sondern einer gewissen Lockerheit und Auflockerung der individuellen Persönlichkeit durch das spätere Erleben Raum läßt. Wir wundern uns ja auch nicht, wenn das Kind seinen Schuhen und Kleidern entwächst, haben uns sogar schon daran gewöhnt, daß es seinen Kinderglauben verliert; und so werden wir uns vielleicht auch damit abfinden müssen, daß es seinen Charakter und seine Persönlichkeit entwickelt, d. h. aber die Erziehungsideologien, die wir ihm in der Kindheit gegeben haben, gegen andere kollektive oder individuelle eintauscht, die meist nicht mit den früheren übereinstim-

men, besonders wenn es sich um so bewegte Zeiten handelt, wie es die unsrigen sind.

Einer der typischen Wendepunkte in der Entwicklung und im Neuaufbau der Persönlichkeit ist das Liebeserlebnis, das um so folgenschwerer wird, je mehr die Individuation fortschreitet. Hier findet immer ein einschneidender, manchmal radikaler Neuaufbau der gesamten Persönlichkeit auf einer bisher nicht dagewesenen Grundlage statt. Zu der früher besprochenen Verteilung der dynamischen Persönlichkeitskräfte auf das Berufs- und Privatleben, kommt nun eine andere Verteilung auf das andere Geschlecht, wobei von entscheidender Bedeutung ist, welche Regungen im eigenen Selbst belassen und welche auf den Liebespartner übertragen werden. Die Aufgabe der normalen Durchschnittsfrau liegt hier einfacher: Sie hat die Ehe als Beruf und das Kind als Werk, den Mann als Ideal und findet so ihr Selbst gerechtfertigt. Hier ist das spätere Berufs- und soziale Leben auf dem persönlich Triebhaften aufgebaut, während es beim Manne in der Regel umgekehrt ist und er eben in der Frau die triebhafte und gefühlsmäßige Ergänzung seiner mehr willensmäßig und intellektuell eingestellten Persönlichkeit findet. Die Schwierigkeiten, wie sie uns der neurotische Typus vor Augen führt, rühren in diesem Bereiche aus den Strebungen des Ich, die aber nicht „infantil“ sind, sondern einem Widerstand der entwickelten Persönlichkeit gegen ihre Neuorientierung und ihren Umbau entsprechen. Statt die geschilderte psychologische, charakterologische und moralische Ergänzung ineinander zu finden, hat der neurotische Typus von Mann und Frau die Tendenz, entweder den anderen sich selbst gleich zu machen oder selbst dem anderen gleich zu werden. Welche Art der Angleichung das Individuum wählt, wird davon abhängen, ob es mehr dem Projektionstypus oder dem Identifizierungstypus angehört; d. h. ob es mehr Willens- oder mehr Schuldpsychologie hat. In beiden Fällen aber handelt es sich um eine Tendenz, die Verschiedenheit statt im biologischen Sinne ergänzend, im psychologisch-moralischen

Sinne angleichend zu machen. Dies sieht zwar aus, als wäre es eine zu starke Anerkennung des eigenen Selbst, die fremdes, entgegengesetztes, ergänzendes Selbst gar nicht annehmen kann. Es ist aber in Wirklichkeit nur ein anderer Versuch, das eigene abgelehnte Selbst im anderen anzuerkennen, indem man ihn dazu macht. Denn die wirkliche Akzeptierung des eigenen Selbst schließt auch die Anerkennung seiner Mängel, Unvollkommenheiten und Grenzen ein und ist daher gleichzeitig eine Akzeptierung des anderen, den man zur Ergänzung braucht, von dem man abhängig ist. Der Widerstand des Ich gegen das Zugeben dieser Abhängigkeit setzt stillschweigend eine Vollkommenheit des eigenen Selbst voraus, gegen deren Unwahrhaftigkeit sich früher oder später das eigene Gewissen in Form der Selbstkritik sträuben wird. Ob man den anderen im eigenen Sinne umschaffen will oder sich selbst ihm gleichmachen, in beiden Fällen ist es eine Verleugnung der Verschiedenheit, d. h. aber der gegenseitigen Abhängigkeit, in der nun einmal die beiden Geschlechter, nicht nur biologisch, stehen. Es ist darum durchaus ethisch gerechtfertigt, wenn zwei Menschen miteinander glücklich und leistungsfähig, d. h. aber sozial vollwertig und moralisch gut sind; und nicht unbedingt ein Zeichen der Schwäche, wenn der eine ohne den anderen unglücklich, eventuell auch leistungsunfähig und moralisch schlecht wird. Vom Standpunkt eines hohen ethischen Ideals mögen wir wünschen, daß eine solche Abhängigkeit vom Nächsten nicht so wesentlich wäre, aber dieses hohe ethische Ideal ist vielleicht auch stark gefärbt von dem Widerstand des Ich, eine solche Abhängigkeit zuzugeben, ja selbst zuzulassen, obwohl sie in unserer Kultur die Regel ist.

Sehen wir doch zahlreiche Fälle, wo der eine den anderen lediglich als moralische Stütze benützt, mit deren Wegfall die ganze Persönlichkeit zusammenbricht und unsozial wird, sei es im Sinne der Leistungsfähigkeit, sei es im Sinne des Verbrechens oder gar des Selbstmords. Solche Fälle zeigen aber auch, wie heilsam das recht-

zeitige Eingeständnis dieser Abhängigkeit sein kann; wenngleich es nicht immer die Auflehnung des Ich gegen diese Abhängigkeit aufhebt. Ebenso lehren uns die Fälle der Antisozialen (der Verbrecher), daß nicht nur mangelhafte Triebbeherrschung infolge ungenügend entwickelter moralischer Hemmung hier die einzige Schuld trägt, sondern wir sehen ebenso stark entwickelte moralische, ja übermoralische Hemmungen, die aber statt im Ich im anderen personifiziert sind und daher bei nicht entsprechendem Benehmen des anderen wegzufallen scheinen, obzwar sie in Wirklichkeit bestehen. Eine solche Reaktion, die bei jugendlichen und spätern Antisozialen sehr häufig ist, hat nur den Sinn, die früher verleugnete Abhängigkeit vom anderen durch einen moralischen Zusammenbruch vorzuführen, wenn sich dieser andere der ihm von uns auferlegten Rolle zu entziehen sucht. In diesem Sinne kann die von einer anderen Person gewährte moralische Stütze zum ärgsten Zwang werden, da man ohne sie nicht zu leben vermag und sie daher durch alle Arten von ständigen Opfern sich erkaufen muß. Diese Fälle gehen natürlich bereits über die Beziehung der Geschlechter hinaus, obwohl sie sich häufig genug innerhalb eines Sexualverhältnisses, am häufigsten innerhalb der Ehe finden. Wo es sich um das gleiche Geschlecht handelt, ist der Konflikt nicht, wie man glauben sollte, einfacher, nur andersartig. Denn hier besteht von Anfang an das Element der Gleichheit in weit höherem Grade als im Sexualverhältnis, führt also zu noch stärkeren Identifizierungen und Idealisierungen, damit aber auch zu noch größeren Enttäuschungen und noch schärferen Verurteilungen und Anfeindungen, die sich bis zum Verfolgungswahn steigern können. Dieser bezieht sich immer auf einen hinausprojizierten moralischen Teil des Ich, gleichgültig welches bestimmte Objekt zum Vertreter desselben gemacht wurde. Die Sexualität erscheint hier wie anderwärts als Symbol des abgelehnten Ich, als der Sündenbock der Selbstkritik; aber nicht weil die Erziehung in der Kindheit sie dazu gemacht hatte, sondern weil sie denjenigen Teil unserer Persönlich-

keit bildet, der uns am augenfälligsten vom anderen abhängig macht und sich auch unser bewußtes Willensich zu unterwerfen droht.

Die Erziehung hat bisher dem Kinde die Sexualität als Sündenbock seiner selbstkritischen Neigungen nur nahegelegt, nicht sie dazu gemacht, und es ist falsch anzunehmen, daß mit dem Wegfall dieser Erziehungstendenz, die nur dem kindlichen Streben folgte, das Kind keinen Konflikt mit der Sexualität haben, sondern sie als etwas Natürliches ansehen werde. Die Sexualität ist jedoch dem Kinde nicht natürlich, höchstens, daß man sie als einen natürlichen Feind verstehen lernen will, gegen den es sich schon frühzeitg und mit seiner ganzen Persönlichkeit zu wehren beginnt. Sieht man das nicht — und die modernen Erziehungsversuche haben es bestätigt — so macht man die Erziehung zum Sündenbock für den moralischen Sexualzwiespalt im Individuum, wie man früher die Sexualität selbst zum Sündenbock für die moralischen Schwierigkeiten an sich gemacht hatte. Das einzige, was eine auf Verständnis dieses Sachverhaltes begründete Erziehung für das Kind tun kann, scheint mir eine *vollständige Verschiedenheit der Erziehung für beide Geschlechter.* Das heißt aber nicht eine einseitige Betonung der Verschiedenheit vom Standpunkt des Mannes, wobei das Mädchen vom Anfang an als minderwertig gelten muß; sondern jedes Geschlecht sollte mehr für sich selbst und zur Annahme des eigenen Selbst mit seinen Vorzügen und Mängeln erzogen werden, so daß ihm die Ergänzung durch das andere Geschlecht als etwas Natürliches und Notwendiges, und nicht wie vielfach heute als ein Zeichen von Schwäche und Unvollkommenheit erscheint. Diese Ergänzung, d. h. Ganzmachung, durch den anderen wird auch viel mehr zur notwendigen *Entmoralisierung* des Sexuallebens beitragen als alles noch so freie Ausleben, das oft nur eine Verschiebung der moralischen Abhängigkeit auf die sexuelle bedeutet, und das Individuum genau so unfrei macht. Bis jetzt war die Ehe die einzige Form des Sexualverhältnisses, die allen diesen psychologischen Be-

dingungen in weitem Maße entsprach. Sie bedeutet ein offenes Eingeständnis der sexuellen Abhängigkeit und der moralischen Ergänzung durch den anderen, wobei die Rechtfertigung kollektiv ist, da auch die Verantwortung von der Institution (Gesellschaft) und nicht vom Individuum allein getragen wird. Natürlich verliert mit zunehmender Individualisierung diese kollektive Seite der Ehe an Bedeutung, und daher kommt es, daß heute so viele Ehen wie freie Verbindungen geführt werden, während die freien Verbindungen in Form der Ehe immer häufiger werden.

Dies hängt aber auch mit dem Wandel der Ehe-Ideologie zusammen, die wenigstens auf dem Höhepunkt der Entwicklung unserer Kleinfamilie im wesentlichen auf dem Kind begründet war. Die eheliche Gemeinschaft, die Familie, diente dem Schutz des Kindes, und da dieses die gattungsmäßige Unsterblichkeit verkörperte, mittelbar auch dem Schutze der Eltern, stand also im Dienste ihrer Individualität selbst. Heute hat das Kind, das schon frühzeitig als selbständiges Lebewesen behandelt wird, diese kollektive Bedeutung für die Eltern verloren, die daher ihre persönliche Rechtfertigung und Fortsetzung ganz im diesseitigen Erleben, im persönlichen Glück und Werk suchen. Neben den kollektiven Erziehungsideologien droht nun auch diese elterliche Erziehungsideologie, die das Kind wenigstens zu ihresgleichen zu bilden suchte, zusammenzubrechen. Die psychologische Erkenntnis von der eigenen Minderwertigkeit ist der elterlichen Erziehungsideologie von der Heranbildung des Kindes zu ihresgleichen nicht günstig, während früher immer die Kinder auf das unerreichbare Vorbild der elterlichen Vorzüge hingewiesen wurden. Dies wirkte merkwürdigerweise mehr anspornend als lähmend auf die Kinder, die sich jetzt ihre mit Minderwertigkeitsgefühl behafteten Eltern zum Vorbild nehmen und daher selbst auch minderwertig fühlen. Ändert sich so die Bedeutung des Kindes mit dem Sinn der Ehe, so hat damit auch die elterliche Erziehungsideologie eine Wandlung erfahren, die mehr oder weniger

alle Eltern einer und derselben gesellschaftlichen Schichte zugleich betrifft. Dazu kommt noch, daß neben diesem allgemeinen Wandel der ehelichen Ideologie auch im Laufe der einzelnen Ehe selbst das Verhältnis zwischen Mann und Frau sich ändert, besonders mit dem Kind und durch dasselbe. Die Eltern selbst werden durch das Kind in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Verhältnis entscheidend beeinflußt und gewandelt, machen sozusagen selbst mit dem Heranwachsen des Kindes eine Neueinstellung und Neuerziehung durch, die sich gleichzeitig in der Art der Erziehung ihres Kindes auswirkt. Hier finden wir uns dem unmittelbaren Erleben gegenüber, das weder wissenschaftlich noch technisch zu überprüfen, weil kaum mit dem Bewußtsein zu erfassen ist, während es sich noch abspielt. Was der Pädagoge und der psychologische Erziehungsberater zu sehen bekommen, sind in der Regel spätere Nachwirkungen einer bereits vergangenen Lebensphase, deren Korrektur meist mehr Zeit in Anspruch nimmt als bei der raschen Entwicklung des Kindes zur Verfügung steht. So ist alle *psychologische* Erziehung in letzter Linie nur Gutheißung, Bestrafung oder Verständnis des *Geschehenen,* das vielleicht kein zweites Mal in gleicher Weise in Erscheinung tritt.

Rank, Erziehung und Weltanschauung

Erziehung und Weltanschauung

Eine Kritik der psychologischen Erziehungs-Ideologie

von Dr. Otto Rank